

VIVÊNCIA EDUCACIONAL DO SURDO USUÁRIO DE LIBRAS

Edneia de Oliveira ALVES¹
 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
 edneiaalvesufpb@gmail.com

Maria de Fátima Pereira ALBERTO²
 jfalberto@uol.com.br
 Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

RESUMO: O surdo tem vivenciado a educação formal em diversos modelos. Assim, tem-se como objetivo neste artigo analisar a vivência educacional do surdo usuário de Libras. Para tanto, contou-se com a categoria teórica vivência e optou-se por uma pesquisa qualitativa. O levantamento de dados ocorreu por meio da entrevista semiestruturada realizada com 07 surdos por meio da comunicação em Libras, submetida à análise do Alceste com interpretação a partir do Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente. Os resultados indicaram que o surdo vivencia o modelo de ensino de escola oral, inclusiva e bilíngue, sendo esta última a que melhor atende às suas especificidades.

PALAVRAS-CHAVE: Surdo. Libras. Educação escolar. Vivência.

EDUCATIONAL EXPERIENCE OF THE DEAF USER OF BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS)

ABSTRACT: Deaf people have experienced the formal education in several models. Thereby, the objective in this article is to analyse the experience of the deaf user of Libras. Therefore, it was supported experience theoretical object of research and it was choose the qualitative research. The dates was collected by interviews half estructured applied to 07 deaf through sign language communication. It had been submitted to Alceste Analyzes with interpretation's from Dendogram Descending Hierarchical Classification. The results indicated that deafs experience oral education, inclusive and bilingual, so the bilingual education is an ideal model to attendance theirs linguistic specificity.

KEYWORDS: Deaf. Libras. School education. Experience.

¹ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV), *Campus I*, João Pessoa, Paraíba, Brasil, Vínculo: professora efetiva, edneiaalvesufpb@gmail.com. Professora Dr^a de Libras.

² Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA), Departamento de Psicologia (DLCV), *Campus I*, João Pessoa, Paraíba, Brasil, Vínculo: professora efetiva, jfalberto@uol.com.br. Professora PHD de Psicologia.

1 INTRODUÇÃO

Considerando que a educação para surdos passou por diversas filosofias educacionais, teve-se como objetivo da pesquisa conhecer a vivência e os fatores mediadores da educação do surdo usuário de Libras. Portanto, este artigo aborda a educação de surdos, a categoria teórica vivência e a trajetória educacional vivenciada pelos surdos.

As filosofias educacionais vivenciadas pelos surdos foram basicamente Oralização, Comunicação Total e Bilinguismo (CAPOVILLA, 2001). Hoje, os surdos vivenciam a filosofia de inclusão escolar, mas lutam por uma filosofia de educação bilíngue. A educação oral consiste na utilização de técnicas de fonoterapia em sala de aula, e o foco do ensino centra-se no ensino de língua oral subordinando os demais saberes escolares à aprendizagem dessa língua, o que causou o fracasso do oralismo (CAPOVILLA, 2001). Em contraposição a esse modelo, segundo Lodi (2005), em meados do século XIX, o movimento surdo ganhou força em prol do reconhecimento da língua de sinais na Europa e, nas décadas de 1960 e 70, o discurso sobre a surdez sofreu impacto dos movimentos surdos e das pesquisas sobre a língua de sinais.

Entretanto, em uma tentativa de melhorar a qualidade de educação para o surdo, foi adotada a filosofia da Comunicação Total que, segundo Lacerda (1998), foi adotada nos Estados Unidos e em outros países na década de 1970. Essa, pautava o ensino de utilização de técnicas de oralização e de gesticulação ao mesmo tempo, porém não perdurou muito, porque se percebeu que a Comunicação Total causou ineficácia no ensino de língua para surdos, causando-lhe a não aprendizagem de língua oral e não aprendizagem da língua de sinais ao mesmo tempo (CAPOVILLA, 2001; CORMIER; SCHEMBRI; VISON;

ORFANIDOU, 2012). O fracasso do ensino pautado na Oralização e na Comunicação Total favoreceu o reconhecimento da língua de sinais e o uso dela no processo de escolarização do surdo.

No Brasil, desde 2001, a Política Nacional de Educação das Pessoas com Necessidades Especiais na Perspectiva da Educação Inclusiva vem implementando a inclusão do surdo na sala de aula do ensino regular. Dessa forma, abriu-se a escola regular para receber o aluno surdo, porém essa abertura foi acompanhada de vários problemas, pois Lima (2011) aponta que a escola, ao receber todos os excluídos, gerou o estabelecimento da dicotomia entre o discurso oficial e o que tem sido posto em prática para a promoção da inclusão.

A escola assume um discurso de inclusão da diversidade, porém tem os próprios mecanismos de exclusão e de seleção social, excluindo aqueles que não conseguem responder às expectativas da escola quanto à aprendizagem, ao comportamento e ao relacionamento com os integrantes da escola, desconsiderando suas singularidades (MACEDO; BOMFIM, 2009). Essa exclusão ocorre também no processo interacional e da aprendizagem em grupo com alunos e professores ouvintes e intérpretes (LIMA, 2011).

Um dos motivos para a exclusão da aprendizagem foi encontrado na afirmação de Balan (2012), em que alguns professores procuravam aprender a língua de sinais, mas assumiam as salas sem a habilidade de comunicação com os alunos, quando deveriam assumi-la já fluentes em Libras, inviabilizando a aprendizagem significativa. Assim, os professores, em uma sala de aula inclusiva, não sabiam como lidar com o aluno surdo, delegavam a sua função para o intérprete de Libras e priorizavam o grupo de alunos ouvintes (VARGAS; GOBARA, 2014).

No entanto, é necessário que o professor cumpra sua função com o aluno surdo também, pois a escola inclusiva cobra que o professor cumpra a sua função, independentemente das características individuais dos alunos. Isso, porque o papel do professor é educar mediando conhecimentos, promovendo a participação em atividades significativas e incentivando o potencial do aluno (POKER; MILANEZ, 2015). Sobre o tratamento devido ao aluno surdo, Macedo e Bomfim (2009) afirmam que se deve respeitar a subjetividade, o sentimento e a potencialidade do aluno, por ser ele um sujeito que possui uma história, gestos, desejos e sonhos que devem ser estimulados pela escola. Nessa perspectiva, a atuação do professor pauta-se na perspectiva histórico-cultural do aluno e favorece seu desenvolvimento.

Outra questão é a necessidade da presença de profissionais surdos na escola, pois de acordo com Lodi e Luciano (2009), as crianças surdas necessitam ter contato com interlocutores de sua língua natural para sua inserção, e Pereira (2008) afirma que a presença do adulto surdo sinalizador na vida da criança surda contribui para a exposição dessa criança às atividades discursivas em língua de sinais e traz como consequência a aprendizagem significativa.

Para assegurar o acesso educacional do surdo, o sistema de ensino tem adotado algumas medidas. Uma delas foi a inserção da Libras na escola, mas conforme Dall'Astra (2015), é preciso que educadores tenham fluência na comunicação em Libras. Para justificar essa defesa tomam-se as ideias de Balan (2012) e Silva, Silva e Silva (2014), quando afirmam que a aprendizagem efetiva do aluno surdo ocorre quando o seu professor é fluente em língua de sinais, e que parte das dificuldades do surdo são explicadas pela não proficiência de seus professores em sala de aula.

Além desses problemas, havia intérprete que não realizava a tradução fidedigna do conteúdo exposto pelo professor em sala de aula (LIMA, 2011), e havia momentos em que ele modificava a fala do professor, ou sentia dificuldade de traduzir um conhecimento novo ou uso de sinais com sentido não compartilhado com os surdos (VARGAS; GOBARA, 2014).

Mesmo considerando a atuação eficaz do intérprete, Dorziat, Araújo e Soares (2011) afirmam que só a presença do intérprete em sala de aula não garante a efetiva participação do aluno surdo a ponto de suprir todas as suas necessidades educacionais. Portanto, Lima (2011) afirma que a Libras não pode ser considerada uma solução mágica para todos os problemas da educação de surdos. Por outro lado, deve-se considerar que, no contexto de educação inclusiva, o profissional intérprete é um importante agente no processo educacional do surdo. São frequentes as situações em que o surdo se torna copista dos conteúdos tratados em sala de aula (SILVA et al., 2014) e ele faz dessa forma para conseguir se manter na escola (GÓES; TARTUCI, 2013). Desse modo, prevalece a sutil exclusão, pois os surdos são postos em condição de desvantagem com relação aos ouvintes (LACERDA, 2007; GÓES; TARTUCI, 2013). Isso, porque estão sempre esperando retorno dos professores, pouco são cobrados por estes, e sempre estão perdendo o andamento das aulas (GÓES; TARTUCI, 2013).

Além dos problemas de ordem pedagógica, o surdo enfrenta também o problema da violência, pois a escola reflete as violências que estão em seu entorno (MACEDO; BOMFIM, 2009), é onde se convive com atos de violência como agressão física, brigas, incivildades, empurrões, palavrões, atos como esconder objetos, desrespeitar o professor e agressão verbal (VIEIRA et al., 2010).

Entretanto, conforme Silva (2008), o interesse do surdo é ter acesso a uma educação que respeite sua diferença, que o ouça por inteiro e insira-o nos diálogos, por meio do processo de interação/interlocução, possibilitando-lhe a construção de significado, fugindo das amarras controladoras do grupo hegemônico, e justificadas pela condição de desviante em que esse sujeito é posto. Para isso, Kelman (2008) afirma que o respeito às culturas minoritárias é condição para que a educação dos surdos seja bem-sucedida. A partir dessa perspectiva, a educação precisa ter como fundamento o aproveitamento do canal visuo-gestual do surdo, e a língua de sinais como independente da língua oral (LACERDA, 1998). Também, a aquisição da língua de sinais deve acontecer o mais cedo possível para garantir a aquisição de competência linguística e para a constituição do sujeito (DALL'ASTRA, 2015).

No ambiente educacional, é necessário favorecer o desenvolvimento linguístico e cognitivo na fase natural da criança surda, porque, conforme Lacerda (2007), a linguagem assume função comunicativa e interfere na organização do pensamento. No ambiente rico de comunicação em língua de sinais, o surdo tem garantido o desenvolvimento das capacidades e competências linguísticas no mesmo ritmo em que a criança ouvinte (TURETTA; GÓES, 2009).

Quadros (2008) afirma que a educação bilíngue exige do surdo a aprendizagem, também, da modalidade escrita do português. As vantagens da aquisição da língua portuguesa são: o domínio da língua nativa de um país, sendo fundamental para a inclusão de um sujeito falante de outra língua (KELMAN, 2008), meio de comunicação e um instrumento de constituição do psiquismo (KARNOPP, 2008), além de possibilitar ao surdo a construção de conhecimento de mundo para atribuir sentido ao que lê e ao conhecimento da nova língua (PEREIRA, 2008).

Argumentos fundamentados na cultura também são utilizados para justificar a educação bilíngue. Dessa forma, a escola é um espaço de construção metodológica baseada na cultura surda, respeitando a alteridade, a identidade e sua diferença cultural (PERLIN; STRÖBEL, 2006). A escola também é um espaço de convivência social entre surdos e, para isso, é necessário que esse espaço contemple suas necessidades linguísticas por meio de ação pedagógica e social que atenda às peculiaridades do ser humano (DALL'ASTRA, 2015). A partir dos relatos dos autores, a filosofia de educação bilíngue para surdos contempla a condição linguística, pedagógica e cultural do surdo usuário de Libras.

A subjetividade do surdo deve ser considerada pelo sistema educacional, e acessar sua vivência possibilita compreendê-la. Portanto, adotou-se a vivência como categoria teórica, como forma de compreender sua relação com o meio. De acordo com Toassa e Souza (2010), a vivência é um campo conflitivo com atividade de função psíquica que envolve as referências ao sujeito-meio, às representações e às ideias constantes no meio. Ponce (2010), Toassa (2009), Pessoa (2013) e Bittencourt (2013) corroboram com essa concepção ao afirmarem que vivência é a unidade da consciência que possibilita o domínio das formas de conhecimento de si e do outro.

Conforme Bittencourt (2013), a vivência é pessoal, uma vez que, ao se constituir no indivíduo, estabelece uma relação do interior com a realidade exterior. Além dessa relação, Belém (2015) afirma que a vivência possibilita emergir os sentidos e os significados oriundos da convivência social por meio da qual, segundo Santos (2011), as situações diversas produzem vivências diferentes nos indivíduos.

A partir do exposto pelos autores, subentende-se que a vivência do sujeito na relação do eu com o mundo perpassa por uma atividade mental intermediada pelo signo. Este, propicia o acesso e a ressignificação do exterior a partir da percepção da realidade e

da valoração pessoal, que é influenciada pela personalidade individual e motivada pela tomada de consciência.

2 MÉTODO

Os dados apresentados neste artigo foram obtidos por meio da pesquisa qualitativa para que houvesse a compreensão da complexidade da realidade dos participantes (MINAYO, 2007).

2.1 Participantes

Para a realização da entrevista, a amostra foi formada por conveniência, e constituída por 07 participantes surdos moradores da grande João Pessoa, com idade entre 23 e 28 anos, com nível de escolaridade entre 6º ano do nível fundamental e graduado, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de quantidade de participante por idade

| Participante | Sexo | Idade | Escolaridade |
|--------------|-----------|-------|-----------------------------------|
| 01 | Feminino | 27 | Cursando 3º médio |
| 02 | Masculino | 23 | Cursando 3º médio técnico |
| 03 | Masculino | 28 | Médio completo |
| 04 | Masculino | 28 | Médio completo |
| 05 | Feminino | 24 | Superior completo |
| 06 | Masculino | 28 | Parou no 6º ano fundamental maior |
| 07 | Masculino | 27 | Cursando nível superior |

O critério de escolha por surdo na condição de usuário de Libras se justificou, porque são sujeitos que não falam a língua majoritária de seu país, portanto, cotidianamente convivem com a barreira de comunicação que os impede de apresentar suas

necessidades à sociedade. Esta condição motivou a pesquisadora, fluente em Libras, a dar voz a esses sujeitos silenciados, por meio do trabalho científico que buscou revelar a realidade do acesso à educação escolar.

2.2 Instrumento e Procedimentos

O instrumento, construído em forma de entrevista semiestruturada, versou sobre dados sociodemográficos, sobre a comunicação cotidiana em Libras, sobre a experiência educacional, averiguando ocorrência de problemas geradores de barreiras relacionadas à comunicação em Libras e, no final, sobre a expectativa de futuro de escolarização para si.

Para a coleta de dados, foi obedecido o código de ética 466/12, que prevê como conduta ética à dignidade e à autonomia do participante, assegurando sua vontade de participar, os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos. Para a realização das entrevistas, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido foi interpretado, e foi solicitada a assinatura do participante.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravação em vídeo, porque a Libras, por ser uma língua visuo-gestual, só é possível ser capturada por meio de câmera de filmagem. Para o registro escrito das entrevistas, foi realizada a tradução da Libras para o português escrito.

2.3 Análise de dados

Para a realização da análise, foi utilizado o software Alceste, assim, a preparação do material foi realizada conforme estrutura exigida pelo programa. O tratamento dos dados

pelo Alceste foi realizado seguindo as etapas indicadas por Camargo (2005). Sendo assim, o *corpus* a ser posto no Alceste foi formado, originariamente, pelas falas dos participantes, e a sua organização ocorreu por meio da criação das linhas de comando, delimitando as variáveis de cada participante e das Unidades de Contextos Iniciais (UCIs). Por meio das linhas de comando, o programa contou a quantidade de UCIs e separou as falas de cada participante.

As variáveis descritivas que compuseram as linhas de comando identificavam os participantes da pesquisa de acordo com o número que ocupou na ordem da posição da constituição do *corpus* (de 1 a 7), nas seguintes variáveis: sexo (1 para masculino e 2 para feminino), idade (registrada com numeral relatado pelo participante) e série (posta em forma de valor relatado pelo participante). Com relação às demais variáveis, foram criados códigos identificadores das descrições das experiências dos participantes. Os dados emergiram da Classificação Hierárquica Ascendente em classes fornecidas pelo Alceste, conforme Figura 1. O Alceste realiza a análise lexográfica, reduzindo as palavras em radicais e agrupando-os em classes de acordo com a semelhança de sentido.

O processo de análise centrou-se na significação emergida pelo conjunto dos radicais de cada classe. A partir dessa opção, os radicais de menor phi foram incluídos na análise, porque contribuíam com a significação gerada pela classe como um todo. Por outro lado, eles não foram desprezados, porque possibilitavam a apreensão da riqueza dos dados e contribuíam para a análise da complexidade dos dados.

Os dados apresentados neste artigo são referentes à classe denominada “Vivência educacional”, composta por radicais com um intervalo de phi entre 0,41 e phi 0,06, correspondentes aos radicais “ser_6f” e para “escola_de_ouvi”, respectivamente. No entanto, a análise foi realizada com os radicais no intervalo de valor entre phi 0,33 e 0,13

para os radicais *professor*, e *sinaliz*, por ter sido observada a relação de sentido entre os radicais com maior e menor número phi. Essa classe foi estruturada com um número mínimo de 226 UCEs, contendo o correspondente ao total de 44% das palavras, sendo composta por 114 palavras analisáveis.

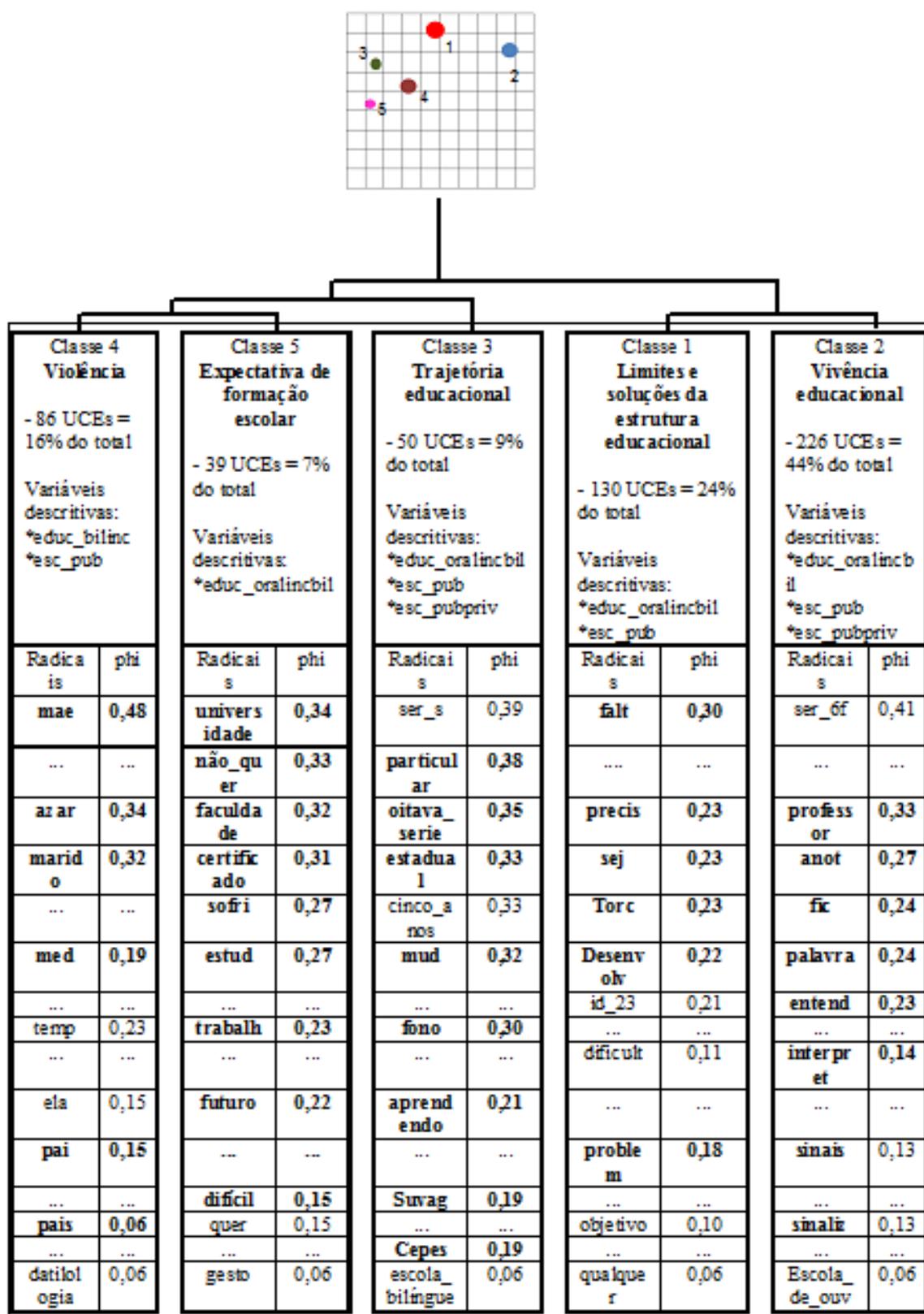


Figura 1 - Dendograma

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na classe “Vivência educacional”, os radicais analisados foram *professor*, *anot*, *fic*, *palavra* e *entend* com os respectivos valores phi: 0,33, 0,27, 0,24, 0,24 e 0,13, cujas palavras correspondentes são respectivamente – com as devidas flexões: professor, anota, fica, palavra e entende.

Os participantes que contribuíram com essa classe foram de maioria do sexo masculino, com idade de 23 a 28 anos, com série escolar variando de sexta série a superior, em sua maioria com experiência em educação inclusiva e bilíngue, metade deles em escola pública, e a outra metade em escola privada. Percebe-se, através da análise das variáveis descritivas, que esses participantes relataram suas vivências educacionais em educação bilíngue em contraposição à oral e à inclusiva. Também, vivenciaram a escola pública e privada demonstrando, assim, a complexidade dos dados.

3.1 Vivência na Educação Oral

A vivência na educação oral foi revelada por meio da análise dos radicais *professor*, *anota*, *fica*, *palavra/palavrão* e *entende*. A partir do relato dos participantes, o ensino para surdo usuário de Libras baseado na lógica da oralização apenas lhe possibilitava copiar no caderno as anotações que os professores punham no quadro, sem uma aprendizagem significativa, corroborando com Góes e Tartuci (2013) e Silva et al. (2014) no sentido de que a escola os torna meros copistas, e que se submetem a essa condição por ser o meio de se manterem na escola.

Os dados revelaram a indicação de que o processo interacional era extremamente prejudicado na escola de educação oral, porque a oralização era a única forma de comunicação que lhe era ofertada, e o surdo usuário de Libras não compreendia as mensagens na comunicação oral, corroborando com Silva et al. (2014) quando afirmam que o surdo enfrenta dificuldades também pela falta de interação. Assim, na educação oral, cria-se um espaço de construção da dependência do surdo usuário de Libras em relação ao ouvinte, pois uma forma encontrada por esse aluno para conseguir manter-se nessa escola é ter uma ou outra pessoa para ajudá-lo no direcionamento das atividades. Essa estratégia acaba por tornar o surdo usuário de Libras dependente de outro. Em um movimento contrário ao desenvolvimento da autonomia, a educação oral repete a prática da filosofia oralista do século XX, conforme descrito por Capovilla (2001), na qual há a sobreposição da língua oral sobre a língua de sinais.

Conforme relatado pelos participantes da pesquisa, o surdo usuário de Libras sofria o bullying quando os colegas ouvintes os desrespeitavam, chamando palavrão para insultá-los. Esse dado corrobora com Macedo e Bomfim (2009) quando afirmam que, no espaço escolar, reproduz-se a violência sobre esse sujeito que enfrenta a violência verbal no contexto de educação oral, induzindo-o a uma posição de inferioridade diante do ouvinte. Talvez a violência possa ser explicada por causa da diferença linguístico-cultural, que é desconsiderada nesse contexto escolar, em que se preconiza a normalização do surdo, pois, segundo Vargas e Gobara (2014), há uma barreira de comunicação, porque alunos surdos e ouvintes possuem línguas diferentes.

A partir da análise dos dados, percebe-se que o surdo usuário de Libras, em contexto de educação oral, lida com prejuízos, como apontado por Lacerda (2007) e Balan (2012). Sua vivência revela que ele não tem a possibilidade de desenvolvimento

educacional, cognitivo, linguístico nem interacional. Portanto, esse é um tipo de educação danosa ao desenvolvimento do surdo, e pode lhe trazer prejuízos a longo prazo.

3.2 Vivência na Educação Inclusiva

Os dados acerca da vivência na educação inclusiva emergiram a partir da análise dos radicais *professor*, *anota*, *fica* e *palavra*. O relato dos participantes de que o professor ministrava aulas em língua portuguesa por meio de ensino de frases ou de palavras soltas indica que a metodologia utilizada pelo professor não respondia às expectativas de ensino de português por meio de práticas significativas de leitura nem seguia a perspectiva de ensino de segunda língua. Como se pode observar na seguinte fala: “também *os professores ensinavam frases* para evoluírem (UCE 594) *os professores ensinavam*, o professor [intérprete] de *português ensinava as palavras* em *sinais*, eu *anotava*, eu *respondia* (UCE 588)”, o ensino promovia o comportamento copista do aluno. Esse é um indicativo da falta de preparo do professor para atender às especificidades do aluno surdo, por isso delega ao intérprete a sua responsabilidade. A metodologia de ensino de língua considerada adequada atualmente é o ensino baseado na leitura e na interpretação de texto com o intuito de formar sujeitos leitores e escritores do mundo. É importante ressaltar que esse tipo de aluno precisa de aprendizagem significativa, como qualquer outro tipo de aluno, para que seu desenvolvimento cognitivo seja assegurado, como afirmara Karnopp (2008).

Os participantes revelaram que, na escola inclusiva, o professor regente da classe ministrava todos os conteúdos por meio de exposição oral. Esse dado indica que a vivência desse aluno, na escola inclusiva, era permeada por um fazer pedagógico que favorecia ao

aluno ouvinte, ao tempo em que lhe desfavorecia. Esse fato denota que esse profissional não sabia se comunicar em Libras e priorizava os alunos ouvintes, corroborando com Vargas e Gobara (2014) ao encontrarem a priorização do professor pelo aluno ouvinte.

Portanto, em contexto de educação inclusiva, o acesso aos conteúdos escolares é sempre atravessado por uma adaptação em tradução simultânea para uma língua de sinais. Assim, a presença do intérprete de Libras é constante, criando-se uma relação de dependência do professor e do aluno em relação à presença do intérprete. Esse dado comprova a necessidade de o professor de surdo usuário de Libras ser fluente em língua de sinais para a promoção da aprendizagem significativa e para garantia do desenvolvimento pleno. Dall'Astra (2015) e Poker e Milanez (2015) defendem a importância da fluência do professor em Libras para a promoção da aprendizagem do aluno surdo.

Os participantes apontaram que atuações ineficientes do intérprete de Libras são desfavoráveis ao seu desenvolvimento, confirmando os dados de Lima (2011), Dorziat et al. (2011), Silva et al. (2014) e Vargas e Gobara (2014) os quais indicaram que, na escola inclusiva, nem todos os intérpretes são profissionais capacitados o suficiente para o exercício da profissão. De acordo com Santos (2011), a diversidade de situações forma a vivência dos indivíduos. Assim, as vivências dos participantes revelam que, no contexto de escola inclusiva, os professores e os alunos surdos usuários de Libras dependem de uma atuação eficiente do profissional intérprete de forma a garantir a tradução de todo o conteúdo exposto nas aulas.

Os dados apontaram que o aluno surdo usuário de Libras confunde o papel do intérprete de Libras com o papel do professor, corroborando com Lacerda (2007) e com Vargas e Gobara (2014). Essa confusão de papel não favorece o bom desempenho do aluno surdo, porque a função de mediar o conhecimento é do professor, já que esse profissional

tem a formação adequada para tal e é o responsável pela ordenação didática da mediação de conhecimento, como bem apontaram Poker e Milanez (2015). A partir de uma tradução eficiente e de uma atuação adequada do intérprete de Libras, a explanação do professor regente de sala pode alcançar também o surdo usuário de Libras, confirmando a defesa de Lacerda (2007) e de Vargas e Gobara (2014) sobre a necessidade de profissionais capacitados para atuarem em sala de aula.

Os participantes apontam a troca de professor como realidade cotidiana, tanto no sentido de troca devido à diferença de disciplina, quanto ao fato de não terem um professor fixo para determinada disciplina. Esse dado aponta o problema da rotatividade de professores nas escolas.

Esses dados revelam que a educação inclusiva não realiza a inclusão do aluno surdo usuário de Libras, mesmo assumindo tal discurso, como afirmado por Macedo e Bomfim (2009). Portanto, a vivência do surdo usuário de Libras, nesse contexto, revela a realidade da escola com práticas educacionais excludentes por não ofertar uma estrutura adequada para suas especificidades.

Ao tempo em que essa classe revela a vivência educacional do surdo, também trouxe relatos dos participantes, indicando que algumas características da escola oral se reproduziam na escola inclusiva. A reavaliação desses dados demonstra que a vivência educacional do surdo na escola inclusiva é marcada por práticas oralistas da mesma forma que na educação oral.

Sendo a vivência uma unidade da consciência (PONCE, 2010; TOASSA, 2009; PESSOA, 2013; BITTENCOURT, 2013) e que acessá-la possibilita a compreensão da realidade do indivíduo, a vivência do surdo revela que a educação inclusiva limita o desenvolvimento do aluno surdo. Dessa forma, os dados indicam que a Política Nacional

de Educação das Pessoas com Necessidades Especiais, na perspectiva da educação inclusiva, que tem como objetivo incluir todas as pessoas com deficiência na rede regular de ensino e promover o atendimento à especificidade dessas pessoas por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE), não proporciona uma educação adequada à especificidade do surdo. O Estado deve assumir a educação do surdo, porém, deve também ofertar um formato que atenda às especificidades desse tipo de aluno.

3.3 Vivência na Educação Bilíngue

A análise sobre a vivência na educação bilíngue foi realizada a partir dos radicais *professor*, *palavra* e *entende*. Os participantes se referem à presença do professor surdo como um elemento que contribui positivamente com a sua educação, porque tem a competência de adaptar recursos didáticos, e aprendem mais facilmente com esse tipo de professor, porque a comunicação é direta em Libras. Com esse tipo de professor, o aluno surdo usuário de Libras aprende a Libras.

O professor surdo é importante na criação e na preservação do respeito à cultura linguística do surdo na escola e como modelo identitário. Essa importância também foi identificada por Silva et al. (2014). Entretanto, os relatos demonstram que essa função era assumida por instrutores surdos de Libras até que as primeiras turmas do curso de Letras-Libras fossem formadas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como relatado por Santos e Gurgel, e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e outros cursos que surgiram em seguida. Embora esses profissionais não tivessem a formação em nível superior, eram agentes importantes dentro da escola bilíngue no processo de desenvolvimento interacional da criança surda, por serem os interlocutores falantes de sua

língua, cuja importância fora relatada por Lodi e Luciano (2009) ao proferirem sobre a relação adulto surdo e criança surda. No processo interacional entre surdos, o interlocutor surdo é importante, porque possibilita as relações verbais significativas, por ser em sua língua, para desenvolver suas funções mentais superiores e constituir-se como sujeito da linguagem. A garantia da interação verbal significativa promove o desenvolvimento pleno do aluno surdo da mesma forma que ocorre com o ouvinte.

A adaptação de recursos didáticos apontada pelos participantes é um aspecto positivo, porque se extrapola a concepção da escola inclusiva de que esta seja apenas meio da tradução da língua de sinais. Os participantes, ao suscitarem essa temática, referem-se à utilização de materiais didáticos que explorem a sua visualidade. Entretanto, a escola bilíngue não está livre de problemas para o surdo, porque os dados de Balan (2012) apontaram que havia professores fluentes em Libras que não adaptavam os materiais para seus alunos.

A presença de professores-intérpretes e de professores ouvintes, no contexto de educação bilíngue, tinha como prerrogativa que esses professores fossem fluentes em Libras. Essa fluência possibilitava que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse mediado pela comunicação em língua de sinais. Dessa forma, o surdo usuário de Libras experimenta uma aprendizagem significativa, seguindo os mesmos dados encontrados por Silva et al. (2014), Dall'Astra (2015) e Poker e Milanez (2015).

Os participantes relataram que vivenciavam na educação bilíngue o ensino de Libras e de português como disciplina escolar, como deve acontecer nesse modelo educacional, conforme Quadros (2008) e Dall'Astra (2015). Sendo assim, a partir da análise do posicionamento da Libras nesses dois tipos de contexto, percebe-se que a Libras posta como disciplina escolar possibilita a exploração de todos os benefícios que ela pode

oferecer ao aluno surdo usuário de Libras, conforme discutido por Pereira (2008), Kelman (2008), Fernandes (2003) e Dall'Astra (2015). Assim, defende-se que a língua de sinais deve ser assegurada como meio de interação social entre os surdos e a comunidade escolar. Druchen (2010) afirma que essa língua é uma prerrogativa básica na formação que deve ocorrer por meio de treinamento, ou de qualquer outra natureza, para o atendimento ao surdo. Dall'Astra (2015) afirma que os espaços de vivência são importantes na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas, e essa experiência é importante para o desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

A partir da análise das falas dos participantes sobre a presença de professores surdos, percebe-se que no contexto de educação bilíngue, os alunos surdos usuários de Libras convivem com seus iguais, o que possibilita ao aluno surdo as aprendizagens resultantes das interações sociais mediadas pela Libras, favorecendo as vantagens da dialogicidade, dados que seguem o mesmo direcionamento apontado por Pereira (2008) e Ferreira e Zampiere (2009).

Os dados indicam que a educação do surdo perpassa por fatores múltiplos. Ela é mais que domínio ou aprendizado de duas línguas no espaço escolar, deve ser parte de um projeto educacional (FERNANDES, 2003), e precisa ser vista nas dimensões políticas, sociais e culturais no Brasil (QUADROS, 2003). Assim, a escola para surdos torna-se uma proposta viável para a implementação do bilinguismo. Ela possibilita a implementação da política de educação bilíngue para surdos, porém essa educação deve ser garantida também na escola inclusiva (LACERDA; ALBRES; DRAGOS, 2013).

Por meio da análise da vivência educacional do surdo, de modo geral, percebe-se que ele vivenciou a educação em três modelos que representam parte da filosofia de educação para surdo usuário de Libras: educação oral, educação inclusiva e educação

bilíngue, não necessariamente nessa ordem. De acordo com a história da educação de surdos relatada por Lacerda (1998), Soares (1999), Capovilla (2001), Nascimento (2006), Sampaio (2006), Lodi (2005) e Cormier et al. (2012), a filosofia de educação oral tivera fim por volta da década de 1960, entretanto os dados revelaram que, ainda no final do século XX, havia surdos submetidos às práticas dessa filosofia. Esse dado indicou que a pressão do grupo hegemônico ouvintista ainda imperava sobre o surdo usuário de Libras.

Uma vez que a vivência é constituída na relação sujeito-meio através de função psíquica (TOASSA; SOUZA, 2010), os dados da pesquisa revelaram que a vivência do surdo da educação oral, inclusiva e bilíngue indica que o modelo de escola oral e de escola inclusiva lhe impôs muitas barreiras e pouco se voltou para suas especificidades. Por outro lado, o modelo de educação bilíngue possuiu um formato que melhor atendeu à sua especificidade linguístico-cultural.

4 CONCLUSÃO

Os dados revelados por meio da vivência educacional do surdo confirmaram o pressuposto de que a vivência educacional do surdo usuário de Libras ocorreu na educação oral, inclusiva e bilíngue e expressou a busca por uma escola que respeitasse a sua especificidade linguística.

Os discursos dos participantes indicaram que o modelo de educação bilíngue propiciou uma educação plena para esses sujeitos, e esse é um aspecto importante a considerar, por causa dos ganhos educacionais que os participantes têm apontado quando se referem a esse tipo de educação.

REFERÊNCIAS

- BALAN, A. L. Relatos de alunos surdos acerca da Escola Especial. **Acta Scientiarum Education**, n. 34, v. 1, 2012, pp. 141-144. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864765> Acesso em: 20 abr. 2015.
- BELÉM, K. K. G. **Trabalho infantil esportivo e artístico: o sentido a partir da vivência**. Mestrado (Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba – PB, 2015.
- BITTENCOURT, N. F. B. **Significado da formação e inserção no mundo do trabalho para os jovens do PROEJA**. Tese (Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB. 2013, 228pp.
- CAMARGO, B. V. Alceste: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Orgs). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**, 2005, pp. 511-539). EdUEPB: João Pessoa-PB
- CAPOVILLA, F. C. A evolução nas abordagens à educação da criança surda: do oralismo à comunicação total, e desta ao bilinguismo. *In*: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (Orgs). **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira** (pp. 1479-1490)./1. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2001.
- CORMIER, K.; SCHEMBRI, A.; VISON, D.; ORFANIDOU, E. First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. **Cognition**, n. 124, 2012, pp. 50-60. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2012.04.003>. Acesso em: 20 abr. 2005.
- DALL'ASTRA, P. V. A importância da língua de sinais para o desenvolvimento da pessoa surda: a noção de inclusão associada ao sentimento de pertencimento no espaço escolar. **Revista Educação Especial**, n. 28, v. 51, 2015, pp. 117-130. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/js.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/13374/pdf>. Acesso em: 20 abr. 2005.
- DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R.; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In*: DORZIAT, A. (Org). **Estudos surdos: diferentes olhares** (pp. 19-60). Porto Alegre: Mediação, 2011.
- DRUCHEN, B. P. N. Challenges and Resolutions for the Deaf Education Sector in South Africa. **American Annals of the Deaf**, n. 155, v. 4, 2010, pp. 496-498. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26235090>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERREIRA, M. C. C.; ZAMPIERI, M. A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. pp. 99-112). Porto Alegre: Mediação, 2009.
- GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências do letramento e os rituais da sala de aula. *In*: LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (Orgs). **Letramentos e minorias**. pp. 35-46. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita em escolar de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**, pp. 65-80. Porto Alegre: Mediação, 2008.

- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. *In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e bilinguismo*, pp. 87-102. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 46, 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- LACERDA, C. B. F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, n. 13, v. 2, pp. 257-280, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008. Acesso em: 20 abr. 2015.
- LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, n. 39, v. 1, 65-80, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 abr. 2015.
- LIMA, N. F. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. *In: DORZIAT, A. (Org). Estudos surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011. pp. 141-170.
- LODI, A. C. B. Plurilinguismo e surdez: Uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, n. 31, v. 3, pp. 409-424, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29831306>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- LODI A. C. B.; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. *In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (pp. 33-50). Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MACEDO, R. D. A.; BOMFIM, M. C. A. Violências na escola. *Revista Diálogo Educação*, v. 9, n. 28, pp. 605-618, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/189_597.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa e saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, 2006, pp. 255-265. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1646/1493>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. *In: FERNANDES, E. (Org). Surdez e bilinguismo*, pp. 81-86. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.
- PERLIN, G; STRÖBEL, K. *Fundamentos da Educação de Surdos*. 2006. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/adl/fb/logs/Arquivos/textos/fundamentos/Fundamentos_da_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 20 abr. 2015.
- PESSOA, M. C. B. *História de vida de jovens e vivências de formação profissional*. Mestrado (Psicologia Social). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- POKER, R. B; MILANEZ, S. G. C. Formação do professor e educação inclusiva: análise dos conteúdos dos cursos de pedagogia da Unesp e da USP. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 10, n. 5, 2015, pp. 703-718. Disponível em: seer.fclar.unesp.br. Acesso em: 20 abr. 2015.
- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela

- Portaria n. 555/207, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 de out. 2014. Acesso em: 20 abr. 2015.
- PONCE, A. H. La vivencia como categoria de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. **PsicoPediaHoy**, v. 12, n. 12, 2010. Disponível em: <http://psicopediahoy.com/vivencia-como-categoria-de-analisis-psicologia>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- QUADROS R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, 5, pp. 81-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/viewFile/1246/3850>. Acesso em: 23 mar. 2012.
- QUADROS, R. M. O bi em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**, pp. 27-37. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- SAMPAIO, C. S. A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes – possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, 2006, pp. 47 – 57. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/download/1628/1476>. Acesso em: 20 abr. 2010.
- SILVA, A. C. A representação social da surdez entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. *In*: FERNANDES, E. (Org). **Surdez e bilinguismo**, pp. 39-50. Porto Alegre, RS: Mediação, 2008.
- SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H.; SILVA, R. C. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, n. 19, v. 2, 2014, pp. 261-271. DOI 10.1590/1413-737222245009. Acesso em: 20 abr. 2015.
- SOARES, M. A. L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural. 2009. Tese (Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo-SP.
- TOASSA, G.; SOUZA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia**, 21(4), 2010, 757-779. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- TURETTA, B. R.; GÓES, M. C. R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. pp. 81-98.
- VARGAS, J. S.; GOBARA, S. T. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de física: uma perspectiva Vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 3, 2014, pp. 449-460. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- VIEIRA, L. J. E. S.; ABREU, C. A. P.; VALDÊS, M. T. M.; OLIVEIRA, E. N.; FERREIRA, R. C.; CATRIB, A. M. F. Violência na escola pública: relatos de professores. **RBPS**, v. 23, n. 1, pp. 34-32, 2010. Doi:10.5020/18061230.2010.p34 Acesso em: 20 abr. 2015.