

Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar

Claudia Regina Vieira¹
Karina Soledad Maldonado Molina²

Resumo

Este artigo teórico busca construir o histórico da educação de surdos no Brasil. A partir da análise das abordagens de ensino: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo, discutem-se práticas pedagógicas implementadas nas escolas nos diferentes momentos históricos. O mote desta discussão e análise são as orientações pedagógicas e, em específico, as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ao pensarmos a educação de surdos e a implicação das abordagens nos diferentes períodos, não se pode construir um *continuum* linear e sequencial, mas uma existência diluída e difundida em graus diferenciados nos diversos períodos históricos. A divisão didática das três grandes abordagens não pode comprometer a compreensão deste objeto, tornando-a simplista. Os impactos para a educação de surdos das diferentes abordagens podem ser constatados no processo de escolarização desses estudantes. Destaque para o fato de que práticas caracterizadas por uma abordagem que, teoricamente, estaria no século XIX, estão presentes de forma efetiva em sala de aula e nas práticas pedagógicas, na relação professor-aluno e na representação social que ainda se tem do estudante surdo no espaço escolar.

Palavras-chave

Práticas pedagógicas – Educação de surdos – Atividades escolares – Abordagens de Ensino.

1- Universidade Federal do ABC – UFABC, Santo André; São Paulo; SP; Brasil. Contato: claudia.vieira@ufabc.edu.br

2- Universidade de São Paulo; São Paulo, SP, Brasil. Contato: karisol@usp.br



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Pedagogical practice in deaf education: the intertwining of different approaches in the educational context

Abstract

This article seeks to build the history of Deaf Education in Brazil, based on the analysis of teaching approaches: Oralism, Total Communication and Bilingualism, based on discussions of pedagogical practices implemented in schools at different historical moments. The motto of this discussion and analysis are the pedagogical guidelines, and in particular the activities developed in the classroom. When thinking about Deaf Education and the implication of the approaches in the different periods one cannot construct a linear and sequential continuum, but there must be an existence diluted and diffused in different degrees in different historical periods. The didactic division of the three great approaches cannot compromise the understanding of this object, making it simplistic. The impacts of the different approaches for Deaf Education can be verified in the students' schooling process. The fact that practices characterized by an approach that would theoretically belong to the nineteenth century are present in an effective way in the classroom and in pedagogical practices, in the teacher-student relationship and in our contemporary social representations of the deaf student in the school environment.

Keywords

Pedagogical practices – Deaf education – School activities – Teaching approaches.

Introdução

A partir da construção histórica de diferentes autores, tais como Brito (1993); Goldfeld (1997); Moura (2000); Skliar (1999) e Sá (2002), que tiveram como eixo as diferentes abordagens educacionais para surdos, partiremos das orientações pedagógicas e de atividades realizadas em sala de aula, discutindo a respeito da temporalidade e da presença dessas abordagens nas práticas pedagógicas desenvolvidas nos últimos anos.

Cabe ressaltar que essas abordagens deixaram marcas educativas no processo de escolarização de estudantes surdos, como escreve Sá (1999), Sá (2002), Fernandes (2003), Karnopp; Pereira (2004), Gesueli (2004), Guarinello (2007), Dorziat (2009), Lacerda; Santos (2013), ao discutirem o processo de aprendizagem de estudantes surdos. Tais marcas estão em produção, ainda hoje, por meio das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, como demonstraremos com os resultados apresentados.

Este artigo, de cunho teórico documental, resulta de pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo, por meio da coleta de orientações pedagógicas e atividades escolares,

a partir das quais foi possível a construção de um texto científico que traz para este diálogo as práticas pedagógicas desenvolvidas nos diferentes modelos de educação de surdos por meio das abordagens: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo.

Desenvolvimento

O Oralismo como abordagem educacional prioriza a fala e todo o trabalho elaborado visa à reabilitação de surdos, ou seja, torná-los próximos aos ouvintes. Nessa concepção, era e é necessário fazê-los falar como se fossem ouvintes, ainda que sem a mesma fluência e/ou entonação, para que, a partir daí, sejam ensinados. Essa abordagem quando definida como forma de escolarização de surdos atribui a responsabilidade pelo sucesso e/ou pelo fracasso ao indivíduo, inicialmente proíbe o uso dos *gestos* e, na atualidade, o uso de língua de sinais.

Quanto ao Oralismo e a passagem para a comunicação total, há uma discussão proposta por Brito (1993) de que as abordagens presentes na educação de surdos sejam sintetizadas em: *oralismos* e *bilinguismos*, discussão para a qual outras autoras, como Fernandes; Moreira (2014); Lopes; Freitas (2016), corroboram, demonstrando a partir de dados empíricos que o Oralismo está presente na educação de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) até meados dos anos 90 do século passado.

As primeiras, trazem uma discussão de Skliar (1998) em uma análise da condição da proibição da língua de sinais em busca de uma unificação do Estado italiano, contextualizam a proibição da língua de sinais e de qualquer outra. Nesse contexto, a eliminação da língua de sinais das escolas contribuía para atenuar um fator de desvio linguístico, obrigando também as crianças surdas a aprender a falar a língua comum, a despeito da sua incapacidade orgânica de fazê-lo. (SKLIAR, 1998, p. 54).

Nesse cenário, a língua de sinais torna-se praticamente invisível durante o século XIX, o que pode ser considerado um fator para o atraso do desenvolvimento linguístico dessa comunidade, com todos os impactos dele decorrentes.

As segundas autoras, por sua vez, trazem falas do que acontecia nas décadas de 80/90 do século passado no INES, em sua escola de aplicação que era frequentada exclusivamente por surdos. O projeto desenvolvido na década de 80 era o mesmo proposto pela diretora do período de 1951/1961, Ana Rímoli de Faria Dória, sob uma ótica oralista exclusivamente. Essa professora produziu um material nessa abordagem com o título de *Compêndios de educação da criança surda-muda*, o qual perpassou décadas sendo material pedagógico utilizado no ensino desses estudantes. As autoras indicam que em 1989 teve início, no instituto, um período de questionamentos acerca da eficácia dos métodos orais.

Esses elementos corroboram para o fato de que a Comunicação Total seria e é entendida como parte do Oralismo, na qual os gestos são aceitos para estabelecimento de comunicação, considerados acessórios à aprendizagem e ferramenta de ensino para a oralização dos estudantes surdos. Portanto, a compreensão dessas autoras é a de que a comunicação total não deixa de ser um oralismo com a inclusão de gestos ou sinais sem o peso ou importância de uma língua.

As habilidades de cada estudante são postas à prova durante esse período de quase cem anos em que a abordagem vigorou no Brasil, pelo fato de que não ouvir era, ao mesmo

tempo, depreciado e ignorado. Era depreciado em função da deficiência, o que se constata ao verificar a condição de submissão em que esses estudantes viviam. Assim, a primeira grande luta dos militantes surdos foi justamente o empoderamento e o reconhecimento das capacidades e condições para um convívio sem dificuldades, caso as barreiras da língua e pedagógicas fossem destruídas por um processo social e de formação de professores que atendessem às diferenças. Era ignorado em termos de não se levar em consideração a impossibilidade biológica, ou seja, a não possibilidade de ouvir naturalmente.

Não ouvir era, naquele momento histórico, em torno de 1900 e início da década de 90, algo que se pensava como transitório, algo que dependeria exclusivamente do esforço pessoal e do empenho familiar. Seria necessário que todas as pessoas pudessem conviver em condições de equidade, favorecendo, assim, a valorização das diferenças.

Os pais eram orientados pelos médicos a procurar terapeutas de fala e a jamais utilizar os chamados gestos e/ou mímicas. Essa atitude tentava garantir que os surdos não mostrassem sua condição em público.

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda de utilizar a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de modo que seja possível o uso da *voz* e da *leitura labial* tanto nas relações sociais como em todo processo educacional. *A língua na modalidade oral* é, portanto, *meio e fim dos processos educativo e de integração social*. (SÁ, 1999, p. 69, grifos nossos).

A língua oral como meio e fim dos processos educativos impede a participação efetiva desses alunos. A crença é de que as próteses auditivas e o longo treinamento de fala possam promover a integração dos surdos no processo educativo, com limitações, claro, por se tratar de pessoas com deficiência.

O uso da voz e o treino da leitura labial precisam ser problematizados. Não é algo simples nem tranquilo; exige das pessoas com deficiência muito empenho e disciplina, bem como dos pais. É preciso realizar sessões de terapia durante a semana e em casa.

De acordo com Fernandes (2011, p. 39), “o Oralismo prevaleceu como filosofia educacional predominante no período que compreendeu a década de 1880 até meados de 1960”, se pensarmos em termos mundiais, porque no Brasil a Comunicação Total, que aparece logo após o Oralismo, chegou aos espaços escolares por volta de 1990.

O Oralismo vigorou durante muito tempo nos espaços educativos e à luz dessa abordagem profissional se formaram pedagogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, todos acreditando nas incapacidades dos *deficientes auditivos* e trabalhando para promover a normalização dessas pessoas.

Esses métodos pedagógicos especiais contavam com treinamento fonoarticulatório dos estudantes e colocação de fonemas³. Os alunos passavam o tempo de escola treinando exercício vocais. Alguns desses exercícios não tinham contexto, eram apenas para repetição.

3- No curso de formação Pedagogia com habilitação para Deficientes da audiocomunicação, aprendíamos “colocar” fonemas nos alunos, a partir de atividades, como passar algo nos lábios para que as crianças pudessem perceber a articulação do fonema /m/, por exemplo, e, dessa forma, se apropriar dele.

Para que o *deficiente* da audição possa alcançar resultados positivos, será necessário o emprego de métodos pedagógicos especiais, capazes de proporcionar a estimulação adequada, tornando possível a aquisição e o desenvolvimento oral. (COUTO, 1986, p. 11, grifo nosso).

Quase cem anos de aposta na reabilitação trouxeram consequências; afinal, muitos surdos não alcançavam sucesso por conta das impossibilidades físicas (não funcionamento auditivo). No entanto, isso foi revertido em uma questão personificada no indivíduo e não no método. Mesmo assim, alguns estudos, desde a década de 1960, foram mudando os rumos da educação dos surdos.

No livro de Maria Aparecida Leite Soares (1999), a autora reproduz estudos realizados nos Estados Unidos com instruções para os professores de crianças com deficiência auditiva. Alguns trechos são bem relevantes:

[...] recomenda-se que é necessário possuir conhecimento prático da física do som e obter domínio do equipamento acústico de que vai dispor. As salas de aula têm que ser isentas de ruídos externos e internos, o volume do equipamento tem que ser ajustado aos fones individuais, de acordo com a audição de cada aluno. A estimulação começa com a apresentação de sons fortes provindos de instrumentos como tambor, címbalos (instrumentos de corda), gongo, campainhas. (SOARES, 1999, p. 72).

Eram indicados trabalhos fora da sala de aula com terapias fonoaudiológicas para desenvolvimento da fala e adaptação de próteses auditivas; porém, mesmo com todos esses esforços individuais e familiares, um número significativo de estudantes não alcançava sucesso.

Uma apostila datilografada (1983) guiou os trabalhos de muitos professores na década de 1980 no município de São Paulo. Em sua apresentação, incentivava o trabalho dos professores e creditava a Deus a escolha dos profissionais que iriam auxiliar no ensino dos *deficientes auditivos*, como um sacerdócio.

Para o ambiente escolar, a promoção da reabilitação dos estudantes permanecia. As atividades eram todas voltadas para validar essa crença na normalização a fim de, a partir daí, utilizarem-se os mesmos métodos dispensados aos ouvintes.

As indicações constantes na apostila mostravam como eram sinalizados o ritmo e a intensidade desses sons. Considerava-se necessário fazer com que os *deficientes auditivos* emitissem os sons e os regulassem, a fim de poder dizer as sílabas e, conseqüentemente, as palavras, para então poder completar o ciclo de alfabetização da mesma forma que os ouvintes.

Esse procedimento dificultava a continuidade dos estudos dos alunos com *deficiência auditiva*⁴ ou, como chamamos hoje, pessoas com deficiência auditiva. Eles cursavam mais de uma vez a mesma série até conseguir alcançar a meta dos fonemas planejados e dar continuidade ao processo educativo.

À época, a escola para esse público era muito mais um espaço terapêutico do que necessariamente escolar. O trabalho dos professores não era apenas o de passar conteúdos e discutir os conceitos, mas, sobretudo, o de reabilitação da fala, ainda que para tal utilizassem recursos muito próximos aos que eram utilizados com crianças ouvintes e os pressupostos de alfabetização se aproximavam muito.

4- Optamos por conservar o termo utilizado à época dos acontecimentos citados.

A formação desse professor incluía a aprendizagem de recursos para colocação de fonemas, o funcionamento e manuseio dos Aparelhos de Amplificação Sonora Coletivos e Individuais. A crença estava na normalização dos sujeitos, que os tornaria quase ouvintes; por isso, realizava-se um trabalho de cunho fonoaudiológico em detrimento do trabalho pedagógico.

[...] uma série de exercícios visando ao treinamento da audição, quanto à presença e ausência dos sons e o reconhecimento das notas agudas e graves. As respostas deveriam ser dadas através do movimento de levantar e abaixar os braços. Para isso, recorrem à música, recomendando que o professor toque e pare o disco repetidas vezes. Primeiramente, isso é feito de maneira que os alunos observem e levantem a mão quando o disco estiver tocando e abaixem as mãos quando a música parar. Num segundo momento, a professora repetirá esse mesmo exercício, mas com os alunos de costas, de modo que não vejam o professor executar os movimentos de ligar e desligar o som. (SOARES, 1999, p. 73).

Pistas visuais imitando as formas da boca na produção dos fonemas eram constantemente trabalhadas. Considerava-se que as crianças pudessem imitar as figuras e, dessa forma, fossem estimuladas a repetir reproduzindo os sons.

Figura 1 – Página do livro *Alfabetização pelo método fônico*

	A	a	А	а
	E	e	Э	е
	I	i	И	и
	O	o	О	о
	U	u	У	у

Fonte: Apostila de alfabetização pelo método fônico, p. 1.⁵

5- Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/apostila-de-alfabetizacao-metodo-fonico/>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Essa atividade fazia parte da rotina semanal de aprendizagem dos alunos surdos na escola. A cada fonema aprendido, as imagens eram apresentadas para que fossem assimiladas, repetidas e observadas. Além de colar nos cadernos as imagens e repeti-las na escola e em casa, deveriam, com base nas pistas, também escrever o fonema produzido, depois as sílabas e, enfim, as palavras.

Como acreditava-se que primeiro deveria ser ensinado o som e a partir daí a escrita, o método fônico foi levado para dentro das escolas e classes especiais de surdos para que a aprendizagem ocorresse, porque atendia o princípio *primeiro som, depois a correspondência gráfica*.

Em algumas atividades, era pedido aos estudantes que observassem as bocas, tentassem reproduzir os sons e os associassem a uma letra, em que cada uma das fotos representava a articulação de um fonema. Esse processo é o de validação e treinamento de leitura labial. Tratava-se do método trabalhado pelos terapeutas (para algumas crianças) fora da escola e dentro da unidade escolar pelo pedagogo/professor responsável pela turma.

O material que guiava os professores do Ensino Municipal de São Paulo, denominado *Programa de estruturação sistematizada da linguagem*, apresentava de que forma as atividades deveriam ser desenvolvidas. Tinha como objetivo “fazer o *deficiente auditivo*⁶ adquirir o espírito da língua” (BRAGA, 1983, p. 2).

A apostila era uma espécie de manual. Os professores ingressantes no trabalho do Município de São Paulo recebiam uma cópia assim que chegavam, funcionando, portanto, como uma espécie de cartilha. As atividades eram planejadas primeiro com as palavras que deveriam ser trabalhadas, ou seja, parte do fonema selecionado, de modo a estabelecer um trabalho muito próximo ao das cartilhas com famílias silábicas.

Um dos exemplos: pá, pé, pó, pau, pia, pua⁷, pão, pião, pipa, papai, papel. Essas palavras não têm nenhuma relação entre si a não ser a letra inicial, o fonema. Uma delas, pua, não faz parte do nosso cotidiano, não é uma palavra usada convencionalmente em situações conversacionais, ou seja, não aparece nos textos, nem nos diálogos.

Como material necessário para a realização dessa atividade consta “apresentação com motivação” e a indicação de que o trabalho deveria ser o de colocação de fonema “empostação” e conceito da palavra “significado”. Essa motivação muitas vezes era realizada com apoio de figuras. No próprio material, em seu capítulo de fundamentação, encontra-se:

A princípio, o professor não deve ocupar-se dos defeitos de articulação, apenas levará o aluno a repetir a palavra mal pronunciada, porém sem insistir nem corrigir. Se depois de repetidas vezes percebe que alguma letra é omitida ou mal pronunciada, deverá intervir. A articulação

6- Termo conservado da maneira como está no material, embora já substituído pela Portaria nº 2.344/2010, para pessoa com deficiência, neste caso – Pessoa com deficiência auditiva.

7 - “Pua *sf* (lat **puga, de pungere*) 1 Ponta aguçada. 2 Haste terminada em bico. 3 Bico de verruma. 4 Instrumento para furar, movido por meio de um arco. 5 Haste da espora. 6 Intervalo entre os dentes do pente do tear. 7 Aguilhão, espinho, ferrão. 8 Espora de aço que se põe nos galos de briga. 9 *pop* Embriaguez. *P. braba*: situação muito opressiva. *P. mansa*: pua algo rombuda. *Entrar na pua*: levar pancada. *Gemer na pua*: sofrer com pancadas. *Senta a pua!* (Lema dos soldados da Aeronáutica): crava a espora!”. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=Pua>>.

sem exercícios especiais é geralmente boa, salvo uma ou outra letra que é necessário ensinar especialmente. (BRAGA, 1983, p. 2).

Naquele momento, então, era preciso realizar um trabalho com o fonema /P/ com vários exercícios de repetição que envolviam a emissão e percepção desse som. Em seguida, a atividade com as palavras destacadas dava continuidade ao trabalho com o fonema (contexto) e acrescentava outros elementos (fonemas) com figuras de identificação das palavras trabalhadas.

Durante o período em que o Oralismo esteve presente nas escolas, ou seja, de 1952, com a fundação da atual EMEBS Helen Keller, até a década de 1990, os professores tinham uma caixinha de imagens, geralmente quadrada e de madeira, com muitas figuras que recortavam de revistas, livros e panfletos. As fichas geralmente tinham o mesmo tamanho e eram separadas por letras na ordem alfabética, um recurso interessante para ampliação de vocabulário. No entanto, o que era cobrado dos alunos ultrapassava seus limites físicos/biológicos: neste caso, não tinham a audição.

A estratégia instrucional aparece em quatro fases, indicando uma espécie de gradação: concreta, semiconcreta, semiabstrata e abstrata, partindo da figura e apresentação da palavra (oral e/ou figura) até a escrita de memória, a vocabularização do saber.

Os exercícios mostram alguns exemplos de atividades para serem realizadas com os alunos, pensando na alfabetização como um processo que vai da parte ao todo, comum também aos ouvintes nesse momento, por meio da proposta tradicional de ensino: letras, sílabas, palavras, frases, orações e textos, até que os alunos fossem capazes de dar conta dessas palavras eleitas no início do planejamento de memória, ora escrevendo a palavra, ora completando, com essas palavras, lacunas em frases ou textos.

Também é importante ressaltar que parte do trabalho da abordagem Oralista visava ao aprendizado e treino da leitura labial. Esse era um exercício realizado não somente dentro das escolas e nas clínicas, mas também em casa. A família era parte muito importante, pois tinha grande responsabilidade no processo que poderia indicar o sucesso ou fracasso de seus filhos com deficiência.

Sá (1999) faz uma retrospectiva histórica a respeito da educação de surdos. No capítulo sobre Oralismo, apresenta algumas falas de entrevistas com professores, pais e alguns alunos surdos, chamados de *deficientes auditivos*. Para exemplificar como os professores agiam em relação às atividades, segue um excerto curioso recolhido pela pesquisadora.

Em sala de aula, eu tinha condição de fazer tudo, não é como hoje que a criança sai para a cabine de fala. Nós não, nós tínhamos a parte de fala em sala de aula, a parte de treinamento auditivo; era feito um trabalho inteiro em sala de aula. Nesta época, a fono era a própria professora que foi destacada para ir para a cabine de fala.

Eu tive a felicidade, mais tarde, de pegar um setor chamado Vibrassom que trabalhava com um método tipo Verbotonal (mas não era bem este). Foi uma experiência das melhores. Nós tínhamos fones nas salas. O aluno era retirado para a cabine de fala ou para a de ritmo e trabalhava com os mesmos fonemas que a gente estava trabalhando em sala de aula (P- Professora de Surdos). (SÁ, 1999, p. 77-78).

Esse trecho mostra como as professoras realmente davam atenção e trabalhavam para que os alunos desenvolvessem a fala, porque parte do objetivo e da meta de aprendizagem era aí medido. Era importante o papel de professor com *status* clínico, reabilitador e, ao mesmo tempo, pedagógico para a época. Tudo era muito planejado, pensado e colocado em prática. As salas tinham espaços pensados para o trabalho de estimulação sonora, caminho para a aprendizagem.

Ao analisar as práticas desenvolvidas na abordagem Oralista, faz-se necessário compreender o momento histórico em que ele ocorre, as propostas pedagógicas da época, buscando não emitir juízos de valores atuais, porque, à época, esses eram os métodos mais evoluídos e que possibilitariam melhores resultados, pensando na reabilitação. A formação e a organização dos espaços escolares refletiam o que politicamente se pensava sobre as pessoas com deficiência, marcado pela incapacidade a elas atribuída.

O Oralismo, que contou com mais de cem anos de prática nas salas de aula, não conseguiu levar muitos surdos ao sucesso. Embora fosse dito que com empenho e esforço os *deficientes auditivos* conseguiriam alcançá-lo, não foi o que aconteceu.

Moura (2000) apresenta a história de vida de um surdo brasileiro que fala da família, amigos, escola, e em determinado trecho de seu depoimento diz:

[...] escrevia letras, abecedário. Aprendia mais ou menos a escrever [...] A professora ensinava sempre frases curtas, não ensinava frases compridas [...] por exemplo: A bola é bonita. Nunca ensinava frases grandes. Eu aprendi frases curtas, sempre igual, não avançava. Nunca ouvi nada diferente, *nunca aprendi*. (MOURA, 2000, p. 113, grifo nosso).

A percepção do estudante ao utilizar o “nunca aprendi” corporifica toda a dor e angústia de anos dentro da escola sem conseguir vislumbrar sua real aprendizagem. Muitos estudantes não conseguiam falar bem e, conseqüentemente, fracassavam na vida escolar e social. *Deficientes* tinham seus espaços determinados, não se esperava muito deles, somente a reprodução de algumas frases consideradas importantes, mas isso também apresentou problemas.

Então, no Brasil, no final dos anos 80 do século 20, consolidou-se uma nova abordagem educacional que buscou amenizar a situação de fracasso na educação dos deficientes auditivos. A Comunicação Total apareceu no cenário educacional como alternativa ao Oralismo. A ideia central da abordagem é permitir o uso de sinais, ainda sem caráter de língua, e de todo e qualquer recurso que permitisse uma comunicação com os estudantes.

A história da Comunicação Total não tem um fato histórico definido em seus primórdios, como a do Oralismo tem no Congresso de Milão, em 1880, o seu marco divisor. Sua história vai sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação Oralista que, após haver exposto várias gerações de surdos à sua orientação, não apresentou resultados satisfatórios. (SÁ, 1999, p. 106).

Isso configura-se em um avanço, considerando que antes era terminantemente proibida a utilização de sinais/mímicas ou gestos como recurso para a aprendizagem no

espaço escolar, no entanto, é importante ressaltar que, para a Comunicação Total, a tônica ainda é a da reabilitação. Trata-se, portanto, de um paradigma guiado pelo viés médico.

A premissa básica era a utilização de toda e qualquer forma de comunicação com a criança Surda, sendo que nenhum método ou sistema particular deveria ser omitido ou enfatizado. Para tanto dever-se-ia usar gestos naturais, Ameslan (American Sign Language – Língua de Sinais Americana), alfabeto digital, expressão facial, tudo acompanhado com fala ouvida através de um aparelho de amplificação sonora individual. A ideia era usar qualquer forma que funcionasse para transmitir vocabulário, linguagem e conceitos de ideias entre o falante e a criança surda. O conceito importante era fornecer uma comunicação fácil, livre, de dois caminhos entre a criança Surda e seu ambiente mais próximo. (NORTHERN; DOWNS, 1975 apud MOURA, 2000, p. 57-58).

Nos EUA e no Brasil, o propósito primeiro dessa abordagem era a comunicação e, como fruto desse processo, consolidou-se um movimento no qual são utilizados os *sinais emprestados* da Língua de Sinais e é realizada uma correspondência entre palavra, no caso do Brasil, Língua Portuguesa. Os *deficientes auditivos* estariam utilizando todo o potencial para a aprendizagem dos signos: compreensão das atividades e ampliação de vocabulário. Essa prática foi nomeada bimodalismo, pois trabalhava com a utilização de duas modalidades de línguas diferentes; nesse caso específico, oral e visual, e leva a crer que exista uma correspondência entre sinal e palavra, o que descaracteriza a Língua de Sinais como língua, considerando-a exclusivamente como representação da língua majoritária.

Embora se esperassem melhores resultados aceitando os gestos e sinais, essa abordagem ainda não entendia o surdo como responsável pela aprendizagem, de modo que eles ainda eram os *deficientes auditivos* do Oralismo que necessitavam de reabilitação. As práticas em sala de aula ainda se confundiam com práticas clínicas e terapêuticas. Esperava-se que os alunos fossem capazes de dizer *oralmente* as sílabas, palavras e frases, assim como no Oralismo.

A língua oral ainda tinha um papel importante no processo. Orientações aos pais eram dadas a fim de que seus filhos *deficientes* aprendessem a leitura labial, para que, dessa forma, pudessem acompanhar os conteúdos escolares ministrados pelos professores. Em síntese, o que mudou de fato foi uma aceitação de sinais. Mudou-se o nome, mas a ênfase e a concepção de sujeito e língua permaneceram as mesmas do Oralismo.

Em 1998, um material desenvolvido por um programa *Comunicar*, realizado por uma clínica de Minas Gerais, com o apoio do Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Educação Especial, chegou a algumas escolas que atendiam a população *deficiente auditiva* na rede estadual de ensino de São Paulo. Tratava-se de uma coleção com apostilas e fitas de vídeos que apresentava alguns modelos de atividades e exercícios para *reabilitação* dos alunos.

Embora no início deste tópico tenhamos escrito que na década de 90 tínhamos uma nova abordagem, a Comunicação Total, esse material de 1998 mostra o quanto de Oralismo ainda se fazia presente na escola e como os investimentos do próprio Ministério apoiavam e financiavam esses materiais.

O pacote de material contém cinco livros: Livro 1 – *Orientações para a família e para a escola*; Livro 2 – *Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização*; Livro 3 – *Pequeno dicionário visual*; Livro 4 – *Aquisição e desenvolvimento da Língua de Sinais*, e Livro 5 – *Aquisição da linguagem oral*.

O conjunto do material é prescritivo. O trabalho deve ser realizado utilizando todas as formas de comunicação possíveis e todos os recursos. Aqui reside a crítica. Uma vez que a língua de sinais não pode ser considerada recurso e/ou ferramenta apenas, o material apresenta fora do contexto discursivo e essa interpretação não favorece o entendimento de língua na sua completude, mesmo porque, naquele momento histórico, a Libras ainda não era considerada língua.

O que nos convida à reflexão é que o Livro 5 é organizado para discutir e informar a respeito da aquisição da língua oral, sendo que o primeiro ponto tratado é uma orientação familiar a respeito da terapia de fala.

O que podemos constatar com esse material é que o aprendizado para as pessoas com *deficiência auditiva* é constante e repetitivo. Tudo que acontece na escola acontece na clínica de fonoaudiologia e em casa, ou seja, a escola torna-se uma extensão da clínica. O primeiro item diz que a criança precisa exercitar pelo menos 30 minutos por dia esse *condicionamento*, mesmo durante finais de semana e feriados. A exigência é de um grande esforço por parte da criança e de toda a família.

Mesmo assim, muitos não conseguiam essa dedicação nem tinham condições e/ou habilidades para desenvolver tão bem a leitura labial e realizar uma boa oralização. Esses *deficientes* acabavam tornando-se *mais deficientes* que os outros. Já traziam introjetado o fracasso e se conformavam com o que os ambientes educacionais lhes ofereciam: conteúdos esvaziados e extensão da clínica fonoaudiológica.

Essa consideração é pertinente para nos mostrar o quanto as abordagens vão se entrelaçando, por assim dizer. As atividades da clínica e/ou da sala de aula não se modificam na mesma velocidade com que as teorias eram apresentadas; por isso, em 1998, tivemos uma prática ainda muito embasada no que era feito antes dessa nova abordagem.

O método Verbotonal, um programa de reabilitação, chegou ao Brasil no momento do Oralismo e nos anos em que a Comunicação Total esteve vigente, ou seja, na década de 1990. Muitos alunos frequentavam essa modalidade terapêutica, mais uma vez nos mostrando que as abordagens não se diferenciavam tanto na prática.

Na escola, o trabalho era realizado com frases curtas e com estruturas fixas para que o aluno pudesse memorizar o modelo de produção. Era estimulado a dizer oralmente as frases estruturadas dessa forma e, com base nelas, os professores trabalhavam a escrita. Os exercícios partiam de imagens sugerindo ações que, por sua vez, propunham algumas estruturas frasais em Língua Portuguesa cujo modelo os alunos precisavam seguir. Eles iniciavam as propostas e depois iam substituindo alguns vocábulos.

A ideia da atividade era a de que os surdos substituíssem o sujeito da frase como: *minha prima pula, minha irmã pula, a menina pula, a Cida pula* (a partir de uma imagem de menina que poderia representar diferentes figuras do sexo feminino). Mas, para que isso realmente acontecesse, a comanda precisava ser muito clara, a fim de que o estudante

a entendesse. Enfim, a Comunicação Total não usa Libras como língua - isso só aconteceu no Brasil em 2002 - mas seus sinais como ferramenta.

Também nesse período da década de 1990, ficou muito popularizado o uso *indiscriminado* de imagens para auxiliar o processo de aprendizagem do estudante surdo. Muitas imagens eram mostradas para que os estudantes fizessem a correspondência entre imagem (sinal), palavra escrita e oral. Pressupunha-se que, ao ver uma imagem, o estudante automaticamente se reportaria à sua escrita amparado no som e/ou na memória do que lhe fora apresentado anteriormente.

Porém, a imagem é um território bastante complexo e polissêmico, dificultando o intento proposto. O que nos mobiliza a apresentar determinada imagem ao estudante poderá, a partir de suas experiências, não representar ou corresponder ao conceito que queríamos utilizar.

Os *deficientes auditivos* não participavam tão ativamente das atividades sociais e familiares. A falta de repertório linguístico comprometia o ingresso às questões acadêmicas, construções psíquicas e experiências, o que, segundo Vygotsky (2014), está diretamente relacionado à apropriação do mundo, formação social da mente e da cognição.

Figura 2 - Página do livro com vocabulário – esperar/esperto/espinho/espinhos



Fonte: CALDEIRA (1998, p. 77).

A partir da análise da figura 2, pode-se constatar quão ambígua pode ser uma imagem, pressupondo a necessidade de um interlocutor com repertório para conseguir conceitualizar e permitir ao estudante compreender a que ela se refere. Na figura relacionada ao verbo *esperar* aparece um rapaz olhando o relógio e batendo o pé, podendo, portanto, ser interpretada de diversas formas, dependendo de quem a observa, de sua experiência linguística e sua experiência de vida. Assim, a imagem pode ser interpretada como: impaciência, estar chateado, bater o pé e olhar o relógio, entre outras.

A imagem que traz a palavra *esperto* apresenta um menino pulando o muro, o que pode ser interpretado de diferentes formas: como treinamento, exercício, pular muro, fugir etc. A preocupação aqui presente, mais do que associar imagem e palavra, refere-se à construção do conceito para o desenvolvimento das funções mentais superiores, já que a imagem traz embutido um juízo de valor, para caracterizar o que se considera esperteza.

O que causa estranhamento maior são as imagens para *espinho* e *espinhos*. Primeiro, elas não são tão claras nem iguais. A diferença entre elas deveria residir na quantidade (plural e singular), no entanto, a imagem para *espinho* traz uma folha e duas hastes que parecem representar a parte que fura e, dessa forma, já implica plural e anula a diferença que a imagem ao lado pretenderia estabelecer. O desenho do plural parece conter uma espécie diferente de *espinho* sem uma relação direta com a imagem do singular, mas que poderia ser interpretada de outras maneiras.

São comuns nesse contexto instruções para, por assim dizer, *etiquetar* o mundo para os surdos, escrevendo-se em todos os lugares os nomes das coisas e, em alguns casos, utilizam-se alguns sinais da Libras como forma de recursos mnemônicos.

Nesse processo, percebe-se que a educação dos surdos tinha deixado de ser Oralista, na perspectiva teórica, mas as atividades escolares ainda refletiam de forma efetiva o que era proposto no modelo anterior e os professores ainda consideravam que o surdo precisava de reabilitação. Assim, alguns professores confeccionavam, com base nesses manuais, os materiais para trabalhar em sala de aula, com cores e formas diferentes para representar as classes gramaticais da Língua Portuguesa. Na classe, eles utilizavam um recurso para que os alunos pudessem enxergar como as frases eram formadas em Língua Portuguesa.

Sugerimos aos professores que, a partir do ciclo básico de alfabetização, realizem algum tipo de marcação desses termos da oração para que a criança perceba seus valores sintáticos. Assim, apenas como exemplo, poderíamos sempre marcar o sujeito com giz amarelo, o verbo com giz branco, o predicativo com azul, o objeto direto com verde, o objeto indireto com rosa o adjunto adverbial com roxo... Poderíamos também, em etapa posterior, conjugar essas orações no presente, pretérito perfeito e no futuro de presente. Alguns professores têm utilizado estes exemplos substituindo os termos da oração para enriquecimento do material. Assim, por exemplo, a oração “minha prima pula”, proposta no primeiro exemplo, poderia ter o sujeito substituído por outro vocabulário como “o aluno” ou “a professora”, ou substituindo o verbo por “desce” ou “anda”. (CALDEIRA, 1998, p. 114).

Podemos afirmar com isso que a Comunicação Total ainda priorizava a Língua Portuguesa e colocava alguns sinais em um plano secundário a fim de facilitar o

entendimento, que não dava conta da estruturação do pensamento das pessoas com *deficiência auditiva*, uma vez que elas precisavam se aproximar o quanto possível da comunidade majoritária para ter garantido seu direito à educação.

No entanto, para essa abordagem, o surdo ainda era o *deficiente auditivo* e a Libras não era considerada língua, mas, em alguns casos, ferramenta. Segue a transcrição de dois diálogos que exemplifica essa concepção:

Quadro 1 – Transcrição de dois diálogos retirados do Livro 5, do Manual *Comunicar*

DIÁLOGO

- Você é Surdo ou Ouvinte?
- Eu sou **portador de Surdez Moderada!**
- Minha professora usa **português sinalizado** na aula!
- Você usa prótese auditiva?
- Eu uso prótese auditiva nas **aulas de fala e treinamento auditivo!**
- Você pode ler lábios?
- Sim! Eu **faço leitura labial!**
- Minha irmã é **surda e fala bem!**
- Ela compreende melhor quando usa **sinais associados com a fala!**
- Eu ainda não aprendi todo o alfabeto manual!
- É mais fácil entender quando as pessoas sinalizam mais devagar!
- Se eu escrever, você pode ler e compreender melhor?
- Sim!
- Os surdos podem ter telefone adaptado, filmes com legendas e intérpretes de **Libras quando precisarem!**
- Eu estudo em escola especial para surdos!
- De quais matérias você não gosta?
- Matemática e Ciências!
- Você pode me emprestar a borracha?
- **Na minha escola trabalham duas fonoaudiólogas!**
- No recreio jogamos bola!
- Na minha escola brincamos de pegador!
- Eu frequento escola regular e tenho aulas de reforço!
- **Na classe integrada trabalha um intérprete!**
- Minha irmã vai ao fonoaudiólogo para **aprender a falar!**
- Na minha escola há um telefone para surdos!
- **Na sala de recursos eu aprendo leitura labial e fala!**

Fonte: (CALDEIRA, 1998, p. 186-192).

É importante destacar alguns conceitos presentes nesses diálogos, pois, embora estejam situados na Comunicação Total, ainda apresentam normativas do Oralismo.

A pergunta inicial é: Você é surdo ou ouvinte? O surdo não responde que é surdo, mas sim que é portador de surdez moderada, ou seja, ainda não tem a marcação de surdez como identidade, baseia-se nos limiares de perda auditiva e se identifica com base no modelo clínico, indicando inclusive o seu grau da perda que, na realidade, a maioria dos surdos desconhece.

Afirma que a professora utiliza Português sinalizado, prática que indica o *status* hegemônico da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais, pois se baseia na utilização de um sinal para cada palavra da Língua Portuguesa, chegando ao ponto de serem criados sinais descontextualizados para dar conta dessa sobreposição, como: “para”, “de”, “ficar”. E que *peessoas portadoras de surdez*, ou como denominamos hoje, pessoas com deficiência auditiva – pessoas Surdas, entendem melhor quando são usados sinais associados à fala, o bimodalismo, línguas de modalidades diferentes sobrepostas.

Existe ainda uma insinuação positiva do uso da prótese auditiva e dos treinos de fala e leitura labial, que sugerem uma aproximação aos ouvintes, indicando um processo de normalização e naturalização no espaço escolar.

Apresenta um conceito equivocado do alfabeto manual, como se ao aprendê-lo, tudo se resolvesse. Também a sinalização deve ser realizada em ritmo lento e a Libras deve ser usada somente quando precisarem, ou seja, como último recurso, para *deficientes auditivos* que não obtiveram sucesso.

No diálogo, refere-se que a equipe escolar conta com profissionais da área clínica, duas fonoaudiólogas e se afirma que pessoas com surdez precisam frequentar aulas de reforço, porque não conseguem dar conta dos estudos no período regular das aulas.

Pode-se mudar os nomes das abordagens, chamando-as de filosofias, pode-se mudar aparentemente a forma de trabalho, mas se os pressupostos internos de quem é o Surdo e do que se faz por ele e por que não forem revistos, todos os profissionais estarão a serviço do desserviço, isto é, manter a situação da mesma forma que anteriormente. A grande pergunta que se deve fazer é: a serviço de quem e para quê? Aparentemente, apesar das mudanças sentidas e vistas até agora, o objetivo de um trabalho baseado em Sinais, como o que vimos até este momento, pode continuar sendo o mesmo do oralismo. (MOURA, 2000, p. 60).

A Comunicação Total também não conseguiu fazer com que os *deficientes auditivos* alcançassem sucesso escolar e autonomia social, uma vez que seus pressupostos são parecidos com os do Oralismo. A diferença está na aceitação de sinais, descolados de contexto e sobrepostos como forma de comunicação, algo inaceitável ao Oralismo.

A partir do início do século 21, no Brasil, chega a discussão do Bilinguismo como alternativa para educação dos surdos, reconhecendo a Língua de Sinais como aquela que é a primeira língua dos surdos. Essa abordagem vai lidar com duas línguas de modalidades diferentes: uma espaço-visual, a Libras, e outra oral-auditiva, a Língua Portuguesa.

A questão mais complicada na relação entre as duas línguas e que torna esse tipo de bilinguismo mais peculiar é que a grande maioria dos surdos não tem acesso à Língua Brasileira de Sinais – Libras desde a infância. Um número muito grande de surdos entra em contato com a Língua de Sinais somente no momento em que iniciam sua trajetória escolar.

Isso agrava-se porque geralmente a qualidade da Libras que recebem vem dos professores, que aprenderam o vocabulário da língua e desconhecem sua estrutura gramatical, que é visual. Eles tentam fazer uma comparação com a língua falada, transformando-a em português sinalizado, reconhecida como Libras.

É muito comum ouvirmos a afirmação “Língua de Sinais é próprio do surdo e Língua Portuguesa, do ouvinte”, no entanto, não podemos dizer que há propriedade sobre línguas, tanto o ouvinte quanto o surdo podem fazer uso de ambas.

Equívocos relacionados ao significado de bilinguismo perpassam pelo ambiente de aprendizagem e, por conta de algumas interpretações, entende-se que a sobreposição das línguas seja a prática dessa abordagem.

Assim como percebemos que, na prática, Oralismo e Comunicação Total apresentavam as mesmas premissas, quando falamos de bilinguismo muitas vezes o que muda, na prática, é a inserção da Língua de Sinais nas atividades escolares. Assim, é necessário ainda entender qual concepção de língua se utiliza para pensar as atividades e os modelos bilíngues.

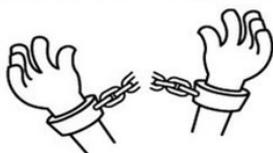
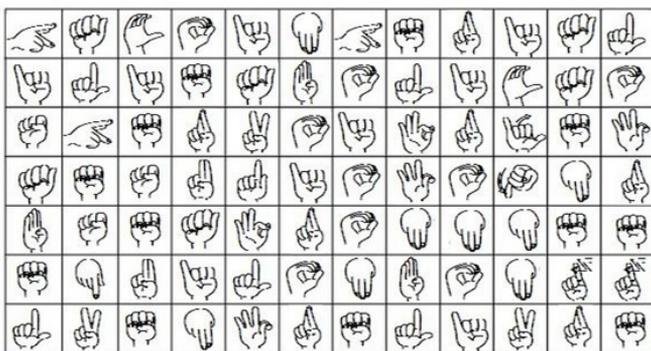
Pesquisando algumas atividades disponíveis em *blogs* da internet e em alguns livros e revistas acessíveis aos professores, encontramos alguns erros muito comuns e confusões acerca da Língua de Sinais. Observe a atividade a seguir.

Figura 3 - Imagem com caça-palavras em alfabeto datilológico sobre escravidão



CAÇA PALAVRAS

1. Qual o nome do local de refúgio dos escravos?
2. Onde foi assinada a Lei Áurea?
3. A Lei Áurea é conhecida pela:
4. Qual o nome da lei que libertou todas as crianças?
5. Qual o nome da Princesa que assinou a lei Áurea?
6. Em que dia foi assinada a Lei Áurea?



resp: (hor.) pago imperial, ventre livre,
quimbo, abolição
(vert.) sabre, fizes

Fonte: SERPA (DATA). Disponível em: <<http://libraseducandosurdos.blogspot.com/2016/08/abolicao-dos-escravos.html?m=1>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

O que pretendemos trazer para discussão é que, ao considerarmos a atividade da figura, ela não possibilita a compreensão da diferença de modalidade entre as línguas, além disso, reduz a Libras ao alfabeto datilológico, o que expressa a falta de clareza a respeito da modalidade viso-espacial e do conceito de língua. Aqui, novamente, ela aparece como código e o propósito da abordagem é que ela seja entendida em sua complexidade.

A Língua de Sinais não pode ser entendida apenas como um código para comunicação, ela é um sistema completo e na atividade o que percebemos é uma sobreposição, a ideia equivocada de que o alfabeto manual é Libras, criando uma ideia mística de que basta fazer uma adaptação desta natureza para tornar a atividade bilíngue.

Os resultados da dissertação de mestrado publicados em Vieira (2014) mostraram que os professores de surdos das salas de recurso ainda utilizam esse tipo de atividade, pensando que podem auxiliar e proporcionar aprendizado aos estudantes ao se sobrepor de maneira gráfica as duas línguas, ou seja, utilizando alguns sinais em textos estruturados em Língua Portuguesa.

Mesmo em um contexto em que o bilinguismo está formalmente instituído, as atividades disponíveis parecem bem mais próximas do Oralismo/Comunicação Total, priorizando a L2 e subvertendo a L1, transformando a Libras e toda sua complexidade em sinais passíveis de serem impressos graficamente, através do alfabeto datilológico ou do desenho de sinais correspondentes as palavras.

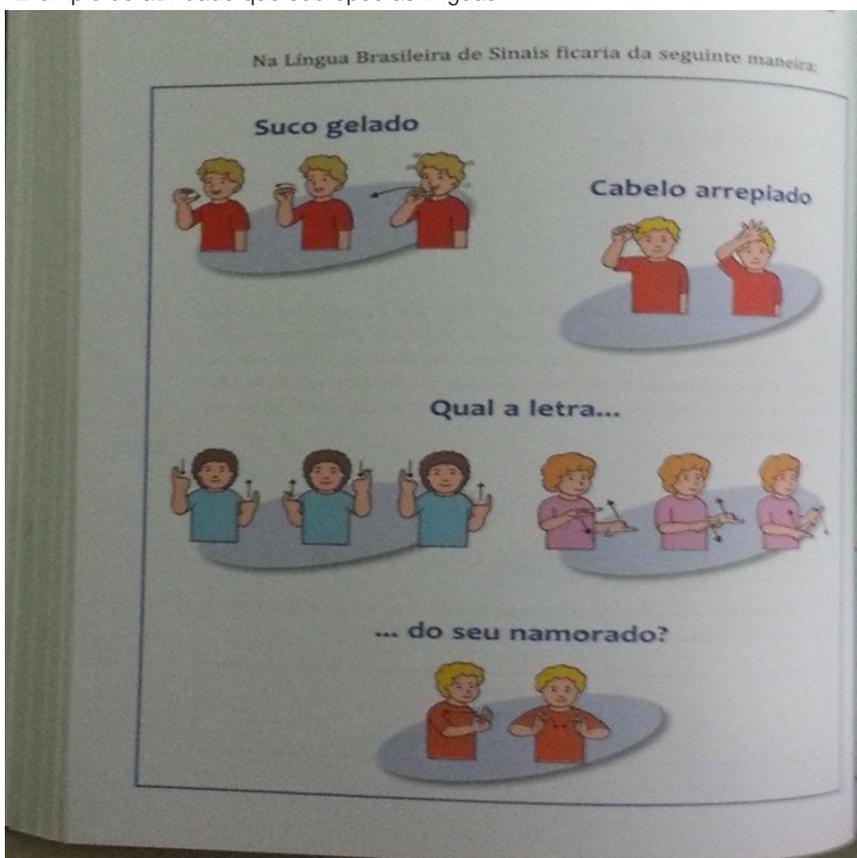
Desta maneira a atividade descrita não é uma possibilidade de apropriação da LP como L2, ela não cumpre a função, o alfabeto manual não é suficiente. O ensino de uma segunda língua não pode ser traduzido por meio da sobreposição de línguas, principalmente porque tratamos aqui de línguas de modalidades diferentes (oral auditiva - L.P e espaço visual - Libras).

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos. (SALLES et al., 2004, p. 115).

De acordo com Brito (1995, p. 36), “A estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea”. Isso significa dizer que ela é mais que sinais representados graficamente, a Libras não pode ser reduzida a representações gráficas, ela é espaço-visual e sua representação vai além da apresentada na atividade selecionada.

Assim como não se deve utilizar sinais da Libras na estrutura da Língua Portuguesa, não se deve também utilizar as palavras da Língua Portuguesa na estrutura da Libras. Cada uma das línguas deve manter sua integridade e ser utilizada nos contextos adequados.

Figura 4 – Exemplo de atividade que sobrepõe as línguas



Fonte: (HONORA, 2014, p. 128).

Trabalhar com a abordagem bilíngue para surdos pressupõe o conhecimento aprofundado das duas línguas envolvidas no processo; porém, é importante não o reduzir apenas às questões gramaticais e estruturais dessas línguas. Devemos dar a elas a importância que cada uma tem na construção de conceitos e formação social da mente.

O ponto de vista que defendemos, embora careça de uma sustentação teórica, constitui, na prática, a base de todos os métodos eficazes de ensino de línguas vivas estrangeiras. *O essencial desses métodos é familiarizar o aprendiz com cada forma da língua inserida num contexto e numa situação concreta.* Assim, uma palavra nova só é introduzida mediante uma série de contextos em que ela se configure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade. A palavra isolada de seu contexto, inscrita num caderno e apreendida por associação com seu equivalente russo, torna-se, por assim dizer, sinal, torna-se uma coisa única e, no processo de compreensão, o fator de reconhecimento adquire um peso muito forte. Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não

no sistema abstrato da língua, isto é, como forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN, 2009, p. 98, grifo nosso).

Por isso, não basta apresentar atividades em que a Libras aparece fora do seu contexto dialógico e despregada do discurso, nem a Língua Portuguesa travestida de Língua de Sinais. É preciso trabalhar cada uma das línguas em sua totalidade e complexidade, sendo respeitados os aspectos específicos de cada uma. As atividades misturam as duas como se fossem uma e não conseguem trabalhar L1 e nem L2 de forma a possibilitar a apropriação pelo aluno.

De acordo com Fernandes (2003), a definição de bilinguismo requer questionamentos que vão além do termo, mas que estão relacionados com a trajetória e maneira como entendemos os surdos e seu processo educativo:

Como falar de bilinguismo na educação deixando de lado estas questões que envolvem o conceito de educação, em seu sentido mais amplo e objetivo? O que propomos é uma reflexão sobre o processo educacional do surdo, não no sentido pedagógico mais restrito do termo, mas no que se refere ao seu desenvolvimento como indivíduo em si mesmo e à sua participação como indivíduo na sociedade. Evidentemente, nossa experiência na área, aponta para diversas direções. Vemos, por um lado, caminhos mais lúcidos que respeitam o surdo e sua cultura e, portanto, *encaram o bilinguismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional* – que envolve a comunidade de surdos e inclui não só os educadores, mas o familiar quer sejam surdos ou ouvintes, e que se estende ao meio social em que vive este indivíduo, de modo a estimular e a atuar no sentido de propiciar a interlocução constante. (FERNANDES, 2003, p. 54, grifo nosso).

O bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas: é parte de um projeto maior de empoderamento do surdo e propicia que o papel da escola seja cumprido na construção de conhecimento e na constituição autônoma dos estudantes.

Ao pensar na legislação que garante a educação bilíngue para os surdos, Lei nº 10436/02 e Decreto nº 5626/05; a inclusão escolar desses estudantes, como está no documento da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e na Lei nº 13146/15, contrapõe-se ao decreto que prevê classes bilíngues cuja língua de instrução seja a Libras. Como pontua Lodi (2013, p. 55):

Na significação dada à educação bilíngue para surdos pelo Decreto, observa-se que a Libras assume papel central, fato que demanda “mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”. [...] no documento da Política de educação Especial, tal educação é caracterizada como “o ensino escolar na língua portuguesa e na língua de sinais... além de haver o ensino da língua portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para os alunos surdos”. Assim, de forma contrária ao disposto no Decreto, a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aulas inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente.

O pressuposto criticado aqui por Lodi (2013), referente ao que é proposto na legislação, acaba sendo o que está expresso nas atividades disponibilizadas nos *blogs*. Chama-se bilinguismo o uso concomitante e/ou a sobreposição das línguas. Todas essas constatações corroboram com o mau entendimento da proposta e faz com que os surdos continuem no prejuízo dentro dos espaços escolares, ainda que legalmente tenham seus direitos linguísticos garantidos.

Considerações finais

A partir do histórico construído, pode-se perceber que as mudanças de nomenclatura não implicam necessariamente mudanças conceituais ou práticas, entendidas aqui como as atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes surdos.

Embora se tenha clareza de que a abordagem que impactará de forma positiva na escolarização dos estudantes surdos seja o bilinguismo, constructo teórico, as práticas implementadas até o momento em nome dessa abordagem ainda estão impregnadas dos conceitos do Oralismo/Comunicação Total, conforme apontado nas análises realizadas nas orientações pedagógicas, atividades e *blogs* que se autointitulam bilíngues.

As disputas do campo social implicam, necessariamente, ajustes e idiosincrasias nos processos investigativos, cabendo ao pesquisador ter o cuidado necessário na entrada ao campo e no respeito à construção presente nos diferentes espaços escolares. Cabe à academia abrir um diálogo frutífero com a escola, a fim de favorecer um processo de escolarização de estudantes surdos levando em consideração a especificidade linguística e a cultura a qual eles pertencem, sem esquecer a responsabilidade que a escola tem no processo de ensino do português escrito para este estudante.

A consequência de um ensino bilíngue de fato mostra à sociedade que surdos são tão capazes de aprender quanto ouvintes; aos professores, que é possível trabalhar de maneira diferente explorando a condição visual propícia para a comunidade surda e, aos surdos, que escola é, sim, o lugar deles.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRAGA, Mário Joel da Silva. **Programa de estruturação sistematizada da linguagem para deficientes auditivos**. São Paulo: Secretaria de Educação Municipal, 1983. Mimeo.
- BRASIL. Decreto nº 5626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

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

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, 1995.

CALDEIRA, José Carlos Lassi. **Exercícios psicomotores e psicopedagógicos anteriores à alfabetização: Programa Comunicar**. Belo Horizonte: Clínica-Escola Fono, 1998.

COUTO, Álpia. **Posso falar: orientação para o professor de deficientes da audição**. 2 ed. Rio de Janeiro: EDC, 1986.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Baliero et al. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 39-48.

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

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e escrita e educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Baliero et al. (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 33-38.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a

Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, ago. 2016. Disponível: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/374713703>>. Acesso em 10 abr. 2018.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2004. (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, v. 2).

SERPA, Laura. Libras educando surdos. **Blogspot online**. Disponível em: <<http://libraseducandosurdos.blogspot.com/2016/08/abolicao-dos-escravos.html?m=1>>. Acesso em: 23 ago. 2018.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. v. 1-2. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

VIEIRA, Claudia Regina. **Bilinguismo e inclusão**: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.

YVGOSTKY, Lev Semyonovich. **Obras escogidas II**: pensamiento y lenguaje conferencias sobre psicología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014.

Recebido em: 02.05.2017

Revisões em: 14.03.2018

Aprovado em: 24.04.2018

Claudia Regina Vieira é doutora em educação especial pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Letras Libras Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC – polo Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) e mestre pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep).

Karina Soledad Maldonado Molina é doutora em psicologia da educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), graduada em pedagogia (1995) e em administração escolar (1998) pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) onde também é mestre em educação, ciência e tecnologia (2001). Atualmente é professora do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada na FEUSP, atuando na graduação na área da educação especial. Na pós-graduação, orienta mestrado e doutorado nas áreas de Educação Especial e de Formação de Professores.