

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

FLÁVIA AMORIM RODRIGUES

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM LIBRAS/PORTUGUÊS DE CRIANÇAS SURDAS**

Santos/SP

2020

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A
ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM LIBRAS/PORTUGUÊS DE CRIANÇAS SURDAS**

FLÁVIA AMORIM RODRIGUES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do professor Doutor Alexandre Saul.

Santos/SP

2020

Dados Internacionais de Catalogação
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

R696c Rodrigues, Flávia Amorim
Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas / Flávia Amorim Rodrigues; orientador Alexandre Saul Pinto. -- 2020.
114 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2020

1. Educação. 2. Princípios Freireanos. 3. Prática pedagógica. 4. Recursos multifuncionais. 5. Atendimento educacional. 6. Alfabetização crítica. I. Pinto, Alexandre Saul - orientador. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: RODRIGUES, Flávia Amorim.

Título: Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/_____

Prof. Dr. Alexandre Saul

Prof^a. Dra. Luana Carramillo Going

Prof^a. Dra. Denise Regina da Costa Aguiar

DEDICATÓRIA

Agradeço a Deus pois, sem Ele, eu não teria forças para essa longa jornada, sou grata a meus professores e aos meus colegas, que me ajudaram na conclusão da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que permitiu que tudo isso acontecesse ao longo de minha vida, pois para mim Ele é o maior mestre e estrategista que alguém pode conhecer.

À UniSantos em sua direção e administração que oportunizaram a realização da pesquisa.

Ao meu professor e orientador, prof. Dr. Alexandre Saul, pelo empenho dedicado à elaboração deste trabalho e sua paciência com os desafios pessoais e profissionais que enfrentei neste tempo.

À banca de qualificação composta pelas professoras profa. Dra. Luana Carramillo Going, profa. Dra. Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira e a profa. Dra. Denise Aguiar, sou muito agradecida pelas contribuições para a compilação do texto.

À Professora Margareth que me acolheu com tanto carinho durante a pesquisa de campo e com quem aprendi profundos ensinamentos.

Minha sincera gratidão a todos os professores, por me proporcionarem o conhecimento não apenas racional, mas a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Agradeço à minha mãe Teresinha Alves de Amorim, heroína que me deu apoio e incentivo nas horas difíceis, de desânimo e cansaço.

A língua também é cultura. Ela é a força mediadora do conhecimento; mas também é, ela mesma, conhecimento.

Paulo Freire

RODRIGUES, Flávia Amorim. **Contribuições do pensamento de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas.** p. 114. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu Universidade Católica de Santos, 2020.

RESUMO

A alfabetização em Libras/Português de indivíduos com surdez é um tema atual e que vem ganhando mais força a partir da década de 1990, em meio a um contexto mais amplo de lutas por justiça social e de instituição de políticas de inclusão de pessoas com deficiência. Trata-se, também, de uma temática que gera debates acalorados, e ainda não equacionados, entre aqueles que defendem que essa alfabetização seja realizada em escolas bilíngues, e os que se põem a favor de que ela ocorra na escola comum, desde que oferecidas as condições necessárias. Nessa pesquisa, é focalizado o trabalho de alfabetização de uma professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em uma escola pública da cidade de Santos/SP. Com a perspectiva de compreender com mais profundidade o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse contexto e oferecer contribuições para (re)pensar a prática-pedagógica, à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização, busca-se responder: Que contribuições a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer para a alfabetização em Libras/Português de indivíduos com surdez, realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? Para responder esta questão, além de princípios da pedagogia freireana, foram utilizados aportes teóricos de diferentes pesquisadores surdos, ouvintes ou codas, com a intenção de se contemplar tanto a cultura ouvinte quanto a surda, buscando-se construir um espaço teórico democrático. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de uma observação participante e os dados foram coletados por meio de registros no diário de bordo da pesquisadora, entrevista com professora do AEE e de análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola-campo. Os achados dessa pesquisa permitiram concluir que princípios freireanos como “respeito aos saberes dos educandos”; “respeito à autonomia do educando”; “segurança, competência profissional e generosidade”, estão presentes em diferentes níveis de intensidade e profundidade na prática da professora, potencializando-a. Também, recortes desses mesmos princípios foram encontrados no *corpus* do PPP da instituição. Espera-se que as análises realizadas gerem contribuições para estudos sobre

alfabetização crítica e estimulem debates acerca da alfabetização de crianças surdas, em um viés emancipatório.

Palavras-chave: princípios freireanos; prática pedagógica; sala de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado; alfabetização crítica.

ABSTRACT

Literacy in Libras / Portuguese for individuals with deafness is a current topic and has been gaining more strength since the 1990s, amid a broader context of struggles for social justice and the establishment of policies for the inclusion of people with disabilities. It is also a theme that generates heated debates, and not yet considered, among those who argue that this literacy should be carried out in bilingual schools, and those who are in favor of it occurring in the common school, as long as they are offered. the necessary conditions. This research focuses on the literacy work of a teacher from the Specialized Educational Service, carried out in a Multifunctional Resource Room, in a public school in the city of Santos/SP. With the perspective of understanding in more deeply the work that has been developed in this context and offering contributions to (re) think the pedagogical practice, in the light of a critical-emancipatory perspective of literacy, we seek to answer: What contributions does the pedagogy of Paulo Freire offer for Libras/Portuguese literacy of individuals with deafness, held at the Specialized Educational Service, in the Multifunctional Resource Room? In order to answer this question, in addition to the principles of Freire's pedagogy, theoretical contributions from different deaf, hearing or coda researchers were used, with the intention of contemplating both hearing and deaf culture, seeking to build a democratic theoretical space. The qualitative research was carried out through participant observation and data were collected through records in the researcher's logbook, interviews with an AEE teacher and an analysis of the Pedagogical Political Project of the field school. The findings of this research allowed us to conclude that Freirean principles such as "respect for students' knowledge"; "Respect for the autonomy of the student"; "Security, professional competence and generosity", are present at different levels of intensity and depth in the teacher's practice, empowering her. Also, excerpts from these same principles were found in the institution's PPP corpus. It is expected that the analyzes carried out will generate contributions to studies on critical literacy and stimulate debates about the literacy of deaf children, in an emancipatory bias.

Keywords: freirean principles; pedagogical practice; multifunctional resource room; specialized educational assistance; critical literacy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODA	Ouvinte filho/a de surdo/s
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CT	Comunicação Total
DI	Deficiência intelectual
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Legislação e Documentos	
L1	Primeira língua (materna)
L2	Segundo idioma
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEB	Professor/a de Educação Básica
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-pedagógico
EU	Sala de Recursos Multifuncionais
EU	Unidade Educacional
TILS	Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL: DESAFIOS E CONQUISTAS.....	25
1.1 Educação escolar de surdos: tensões e possibilidades.....	28
1.2 A legislação, o Atendimento Especial Especializado e as Salas de Recurso Multifuncionais.....	32
1.3 Perfil do professor e o papel do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais no atendimento de educandos com surdez.....	48
CAPÍTULO II – REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE SURDEZ E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS.....	51
2.1 Elementos para discutir a concepção de surdez no Brasil.....	52
2.2 Filosofias educacionais para surdos (oralismo/comunicação total/bilinguismo).....	56
2.3 Referenciais da pedagogia de Paulo Freire para inspirar processos de alfabetização.....	66
2.3.1 Uma trama conceitual para refletir sobre a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas.....	69
CAPÍTULO III – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	74
3.1 Contexto e sujeitos.....	74
3.1.1 A escolha da escola.....	75
3.1.2 O Atendimento Educacional Especializado na Unidade.....	76
3.1.3 Caracterização da professora e cuidados éticos.....	77
3.2 Análise de documentos.....	78
3.3 A observação participante.....	79
3.4 A entrevista semiestruturada.....	80
3.5 Organização dos dados produzidos.....	82

CAPÍTULO IV – DISCUTINDO POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA.....	83
4.1 Alfabetização de crianças surdas exige respeito aos saberes dos educandos.....	83
4.2 Alfabetização de crianças surdas requer respeito à autonomia do ser do educando.....	88
4.3 Alfabetização de crianças surdas não se faz sem segurança, competência profissional e generosidade.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICE A.....	108
APÊNDICE B.....	109
APÊNDICE C.....	110
APÊNDICE D.....	111

Introdução

Em minha¹ vida como docente, tive o privilégio de conviver com crianças de diversas realidades e, nesse convívio, o que mais me instigou foi lecionar para educandos² surdos ou codas, que são filhos ouvintes com pais surdos. Desde a adolescência, pude conviver com colegas surdos que me ensinaram a olhar a vida por uma perspectiva mais flexível, a ponto de que, durante anos, optei por dedicar meus sábados, em período integral, a aulas de Libras, com professores surdos e ouvintes.

Nas escolas, quando eu tinha a oportunidade de escolher a classe na qual atuaria durante o ano letivo, buscava aquela que tivesse algo de diferente do meu contexto de vida, classes com refugiados, autistas, pessoas com T21, que seria a nomenclatura mais recente para referir-nos à Síndrome de Down, dentre outras questões que me permitissem novos e distintos aprendizados. Essa prática agregou valiosos saberes à minha práxis como professora e uma perspectiva mais humana em minhas relações interpessoais.

Com o objetivo de melhor atender às crianças que cruzavam meu caminho, esforcei-me em realizar cursos sobre alfabetização e letramento; especializações em psicopedagogia institucional e clínica; educação especial, com ênfase em deficiência intelectual (DI) e gestão escolar; além de outros cursos para atendimentos específicos de crianças, como por exemplo o Braille, a fim de aproximar-me da realidade dos discentes cegos ou com baixa visão.

Quando ocupei a função de orientadora educacional e pude auxiliar de forma mais próxima a organização dos trabalhos das Professoras de Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que em geral é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de Unidades Educacionais (UE), tive a convicção que deveria continuar na equipe gestora de instituições escolares e desenvolver estratégias de cunho inclusivo para os diferentes setores da escola. Posteriormente, atuei também em caráter substitutivo como assistente de direção em uma escola municipal de Ensino Fundamental I

¹ Na introdução da pesquisa, utilizarei a primeira pessoa do singular para me referir ao meu percurso profissional, especialmente na educação de crianças surdas, pois elucida meus posicionamentos e decisões quanto à compilação do presente trabalho. Nos capítulos posteriores, será utilizada a primeira pessoa do plural, retomando para a primeira pessoa do singular no último capítulo em função de minhas considerações quanto à trajetória da pesquisa e seu resultado em minha formação acadêmica.

² Quero registrar que em relação à conotação masculina que marca termos como, educandos, educadores, professores e gestores, dentre outros, exemplo, seu uso no presente texto não sugere posição sexista e/ou discriminatória. Estou atenta para expressar as tensões de gênero, raça e classe presentes no uso da língua e em busca de novas possibilidades que, em textos futuros, permitam que eu me expresse de forma mais coerente com essa convicção.

(EF-I), onde empenhei-me em fomentar a concepção inclusiva de educação entre a comunidade escolar e, principalmente, aprofundar essa visão em mim mesma.

Atualmente, retornei ao cargo de orientadora educacional, onde atendo a 450 crianças, aproximadamente. Dentre estas, uma cota que, para a minha surpresa, é a mesma criança que atendi na educação infantil, conforme menção anterior. Esse fato proporcionou-me grande satisfação profissional.

Faço uma rápida digressão na introdução do texto com o intuito de ressaltar que meu cargo na prefeitura é de Professora de Educação Básica Ciclo I (PEB-I) na Educação Infantil (EI). Esta é uma parte de meu todo, tão florescente quanto à contação de histórias e à justiça restaurativa, que coexistem harmonicamente com meu interesse pela cultura surda, bem como como o meu exercício profissional em outras modalidades e campos, que se farão mais perceptíveis no decurso do texto.

A escritora Karin Strobel faz uma ponte contextual que inicia da realidade surda até a ouvinte. Para a autora, é essencial compreendermos que: [...] a cultura surda é como algo que penetra na pele do povo surdo que participa das comunidades surdas, que compartilha algo que tem em comum, seu conjunto de normas, valores e comportamentos (STROBEL, 2018, p. 29).

Particularmente, tive o privilégio de conviver com grupos e pessoas surdas durante os cursos de Libras e atuação minha profissional, em contextos tais como: associação de surdos, igrejas, grupos de alunos e pais surdos em unidades educacionais públicas (creche e pré-escola), bem como por anos de interpretação voluntária em diferentes eventos. Por meio dessas experiências, pude observar que há similaridade em muitas situações entre pessoas com surdez e ouvintes, mas, em outras, notei os caminhos e adaptações feitos por surdos, a fim de interagir e modificar o mundo com o intuito de torná-lo mais confortavelmente habitável a eles. Este movimento intrínseco e extrínseco relacional, Strobel denomina “cultura surda” como leremos a seguir.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (2018, p. 29).

O que contribuiu, significativamente, para a construção da minha concepção de grupos surdos foi, sobretudo, a possibilidade que tive de realizar um curso de imersão no Rio de Janeiro, em 2019, com surdos, codas e ouvintes de diversas partes do nosso país, bem como a

interação com pessoas surdas de diferentes idades, gêneros, localização geográfica, histórico familiar e pessoal. Estas vivências têm corroborado para a escolha das lentes teórico-práticas que utilizo durante minha leitura de mundo quando lanço meu olhar no sujeito surdo.

Atenta ao necessário processo de conscientização, compreendido por Streck, Redin e Zitikoski (2010) como a criticização das relações da consciência-mundo, as lentes que tenho utilizado, certamente, tornar-se-ão cada vez mais nítidas e precisas a cada ato do despir de minha cultura ouvinte para revestir-me desta cultura surda, que “penetra em minha pele” (STROBEL, 2018) e que tanto me encanta, pois, para mim, é mais que uma entre outras culturas etno-linguísticas, é poesia visual de origem humana.

Retomando à questão da cultura surda, quando iniciei meu percurso como professora de Libras no Ensino Superior, senti-me realizada com a possibilidade de desenvolver uma pesquisa na área da educação de pessoas com surdez e, naturalmente, algumas questões de fundo vieram à tona: Como tem sido realizada a alfabetização em Libras/Português de crianças surdas? A partir de que referenciais teórico-metodológicos os professores têm trabalhado? Que recursos materiais as escolas que desenvolvem a prática pedagógica com crianças surdas possuem? Que horizonte formativo pode melhor atender as crianças surdas e seus professores?

Concomitante à influência de meu percurso pessoal e profissional, a escolha do tema desta dissertação justifica-se em função da importância da alfabetização como um processo de aprendizagem de uma linguagem ou idioma, mas, sobretudo, porque a considero, em sintonia com o pensamento de Freire e Macedo: “como um dos veículos mais importantes pelos quais o povo ‘oprimido’ é capaz de participar da transformação sócio histórica de sua sociedade” (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 143).

Em uma etapa inicial da pesquisa, realizei uma busca por subsídios teóricos na plataforma do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a intenção de dialogar com a produção científica atual da área, e que pudesse contribuir com a delimitação e refinamento do meu objeto de pesquisa e com a ampliação de meus conhecimentos sobre o tema de estudo.

Em um primeiro exercício exploratório de procura na referida plataforma, foram utilizados os descritores³: “Paulo Freire”; “Alfabetização”; “Educação de Surdos”; “Sala de Recursos Multifuncionais”; “Atendimento Educacional Especializado”. Não havendo resultado, utilizei somente a palavra-chave “Educação de surdos” e foram encontrados quatro

³ http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/pesquisa_thesouro.php?resolution2=1024_1

(04) capítulos de livros; vinte e nove (29) livros; cinco (05) periódicos; um (01) trabalho acadêmico e duzentos e quarenta e quatro (244) artigos científicos. Dentre esses artigos, escolhi seis (06) para dialogar, por apresentarem mais pontos de aproximação com o tema investigado. No quadro a seguir, apresento as seis produções analisadas:

Quadro 1 – Levantamento: Pesquisa Tesaurus – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Ano	Autor	Título	Periódico
2012	GONÇALVES, Arlete Marinho; SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos.	Alfabetização da criança surda: concepções e identidades.	Espaço do Currículo (UFPB)
2006	LEBEDEFF, Tatiana Bolívar.	Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita.	Perspectiva (UFSC)
2007	MIRANDA, Wilson de Oliveira.	A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos.	Lume (UFRS)
2014	MÜLLER, Janete Inês; GABE, Neoli Paulina da Silva.	Aprendizagem de matemática por surdos.	Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação
2003	RODRIGUES, Graciela; ANTUNES, Helenise Sangoi.	Alfabetização de surdos: apontando desafios.	Revista Educação Especial (UFMS)

2001	RODRÍGUEZ, Victor M. A.	El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural.	Innovación Educativa
2004	SOARES, Maria Aparecida Leite.	O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória.	Revista de Educação PUC-Campinas

Fonte: a autora.

Em seu artigo, Gonçalves e Santos (2012) buscam identificar como são construídas as identidades das crianças surdas, a partir das práticas pedagógicas dos alfabetizadores dos municípios de Oriximiná e Óbidos, ambos localizados no Pará/PA. Os autores apresentam uma contextualização histórica do sujeito surdo, com o objetivo de localizar, no tempo, a construção da discriminação, bem como identificar quando e como começa o discurso da concepção metodológica chamada de bilinguismo e de inclusão.

A pesquisa de Lebedeff (2016) teve como objetivo analisar a ocorrência da utilização de estratégias surdas, por uma professora surda, e descrever os recursos utilizados pela docente. A pesquisadora sugere que as estratégias utilizadas por professores surdos sejam compartilhadas dentre os professores ouvintes, a fim de auxiliar na sua práxis com discentes surdos.

Miranda (2007) em sua tese aborda sobre a experiência de professores surdos em sua prática pedagógica tanto do grupo pertencente a uma formação ouvintista e monolinguística quanto de docentes surdos com estofo de uma pedagogia na perspectiva surda com modelo identitário que tem um currículo dentro da visão epistemológica surda.

O estudo desenvolvido por Müller e Gabe (2014) tentou investigar como alunos surdos aprendem matemática, tendo em vista as experiências por eles vivenciadas em diferentes contextos escolares: junto aos ouvintes, em turmas comuns das escolas regulares; em turmas especiais de surdos; e/ou escolas bilíngues de surdos. Os achados da pesquisa apontaram para a potencialidade dos espaços educacionais bilíngues (libras e língua portuguesa), em turmas e/ou escolas de surdos, bem como para a importância do papel do tradutor/intérprete nos contextos de inclusão escolar.

Rodrigues e Antunes (2003) fazem reflexões quanto ao processo de alfabetização de educandos surdos, considerando que esta etapa da educação é essencial para o bom desempenho em todo o processo de ensino-aprendizagem. Destacam, também, que a partir do pressuposto de que a educação é um direito de todo cidadão, faz-se imperioso atentar para a realidade local e, desta forma, primar pela utilização da língua de sinais como uma das estratégias de ensino, a fim de promover uma prática pedagógica que abarque a diversidade surda no âmbito escolar.

Por sua vez, Rodríguez (2001) aponta para a importância de o trabalho com pessoas surdas no ambiente escolar contemplar a concepção de bilinguismo-bicultural. De acordo com o autor, para que isso ocorra, faz-se necessário o envolvimento da escola com a comunidade surda, a construção de um relacionamento entre o corpo docente e discente que atenda à realidade local, por meio do atendimento da perspectiva sociocultural nas relações com discentes surdos.

Em seus estudos, Soares (2004) defende a necessidade do desenvolvimento de um trabalho conjunto entre o professor de educação especial e o professor titular do ensino regular para a realização de um trabalho exitoso com discentes surdos, pois a parceria entre esses profissionais favorece a construção de uma concepção teórico-prática que atenda de fato à demanda dos educandos desse grupo social, sendo que em uma atuação isolada, dificilmente, esses profissionais alcançariam resultados satisfatórios quanto ao atendimento das especificidades inerentes à comunidade surda.

De maneira geral, os artigos selecionados contribuíram para aprofundar meu entendimento sobre a educação de surdos e reforçar a minha convicção sobre a importância do olhar inclusivo para o atendimento desta população nas instituições de ensino. Bem como, da importância do tema da presente dissertação em contribuir para pesquisas sobre a alfabetização bilíngue de crianças surdas numa perspectiva que atenda aos princípios freireanos, a fim de favorecer a construção identitária do indivíduo surdo, respeitando a epistemologia surda em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, entendo a inclusão na perspectiva de Sasaki, que a caracteriza como:

[...] um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais. (2003, p. 42).

A luta do povo surdo em ter sua cultura reconhecida e, desta forma, ter espaço para ler o mundo segundo sua própria perspectiva surda, vem ao encontro do pensamento freireano em relação à construção de conhecimentos significativos, que têm como ponto de partida o contexto social dos sujeitos e como ponto de chegada uma nova compreensão desse mesmo contexto social, mais crítica, ampliada e comprometida com a sua transformação:

Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2006, p. 27).

A aprendizagem simplesmente mecânica de habilidade de leitura e escrita sem uma compreensão crítica do texto e do contexto sócio histórico a que ela se refere, torna-se inócua para a concepção de alfabetização defendida por Freire. Isso porque, o ato de aprender a ler e a escrever é algo que envolve criatividade que, por sua vez, implica em uma compreensão crítica da realidade; tal ação é realizada pelos educandos por meio da análise da práxis em seu contexto social e a partir desse ponto, abre-se para eles a possibilidade da construção de um novo conhecimento. Composto-se assim, como um ato político pois, por meio da construção de conhecimento, podemos estruturar nossa subjetividade e, também, intervir no mundo e por conseguinte na organização da vida coletiva (FREIRE; MACEDO, 2011).

Como uma profissional da educação, reconheço minha dependência do outro no cumprimento de tarefas, sobretudo na produção de uma dissertação, pois que estamos todos inseridos em um processo dialético e permanente de constituição e reconstituição de nossa cosmovisão, uma vez que não somos receptores passivos de informações, mas, sim, sujeitos ativos da produção de conhecimentos construídos historicamente, a várias mãos (FREIRE, 1996).

Nesse ponto, irei discorrer sobre os autores que compõem o quadro teórico dessa pesquisa. De antemão, cabe elucidar as especificações do uso das terminologias “coda, surdo ou ouvinte”, durante a apresentação dos pesquisadores supramencionados.

É um costume na comunidade surda apresentar-se desta forma, pois, a principal diferença entre estes participantes é a cultura etnolinguística e não os usos e costumes, em si, como, por exemplo, poderia ocorrer com povos de outros países. Particularmente, inúmeras

vezes, pessoas surdas perguntaram-me se eu também era surda e eu lhes explicava que não, mas informava que me relacionava com surdos há anos, o que justificaria o meu comportamento semelhante ao dos sujeitos surdos durante minhas interações com eles.

Além disto, para o povo surdo, é importante sinalizar nossa origem cultural, porque, para alguns deste segmento, o fato de ser surdo e, ainda, filho de surdo, dá maior peso nas tomadas de decisão em favor de sua comunidade, pois estas pessoas são consideradas como sabedoras, de forma mais aprofundada, sobre a cultura do povo em si. Isso reduz a possibilidade de uma prevalência cultural ouvintista, que seria a perspectiva de pessoas ouvintes, nas práticas que envolvem a vida de indivíduos surdos, desconsiderando, distorcendo ou minimizando suas especificidades e valores. Acrescente-se o fato de que essa postura tende a valorizar as contribuições de indivíduos da própria comunidade surda. Em consonância, Romeu Sasaki (2007, p. 03), no texto “Nada sobre nós, sem nós”⁴, afirma que:

Todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência. Tal participação não deve estar limitada a receber informações ou endossar decisões. Mais do que isso, em todos os níveis de tomada de decisões, os governos precisam estabelecer ou fortalecer mecanismos regulares para consulta e diálogo que possibilitem às pessoas com deficiência através de suas organizações contribuir para o planejamento, implementação, monitoramento e avaliação de todas as ações.

Portanto, em respeito à história do povo surdo, foram utilizados nesse trabalho contributos da pedagoga e professora universitária surda Dra. Karin Strobel, sobretudo, concernentes aos artefatos que compõem essa cultura, assunto este que permeará toda a pesquisa. Isso porque, para compreendermos a cultura de um povo faz-se necessário conhecer sua história.

Nas produções das fonoaudiólogas ouvintes Márcia Honora e Dra. Márcia Goldfeld foram encontrados subsídios para melhor compreender as questões da surdez e, sua influência relativa à construção da linguagem em crianças surdas. Tais autoras reconhecem a importância da língua de sinais como base para o desenvolvimento da linguagem em pessoas surdas, considerando que os profissionais da fonoaudiologia não apenas podem oralizar pessoas com surdez, que seria aprender a utilizar a voz para se comunicar, mas podem contemplar, também, suas questões culturais.

⁴ Disponível também em: <<http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>>. Acesso em 24 de abr de 2020.

No tocante ao reconhecimento do surdo como cidadão de direitos, os estudos da pedagoga Camila Lima, possibilitaram compreender questões relativas à legislação de amplitude nacional, que compreende a educação especial e de surdos, além de políticas públicas para esta população no segmento educacional.

As discussões empreendidas por Gilvan Müller de Oliveira possibilitaram entender a discussão em torno da problemática dos Direitos Linguísticos, fundamentados nos Direitos Humanos, que permite observar os movimentos políticos que têm sido realizados por pessoas surdas do mundo inteiro, em prol de medidas protetivas aos cidadãos e preservação de suas culturas.

Os aportes da pedagoga e professora universitária coda Dra. Ronice M. de Quadros, sobre Libras, foram importantes pois permitiram a apropriação do debate acerca das filosofias educacionais para surdos (oralismo/comunicação total/bilinguismo), do processo de aquisição de uma língua de natureza visuoespacial e da necessidade de formação para o profissional de educação atuar no segmento surdo.

Na obra do Prof.º Dr. Carlos Skliar, argentino, ouvinte, com formação em fonoaudiologia, foram encontrados elementos para compreender questões relacionadas ao olhar do ouvinte acerca da surdez e das diferenças; às identidades surdas e sua história; à concepção que o surdo construiu em relação ao pensamento do ouvinte e, à visão deste sobre um grupo linguístico considerado pela cultura ouvintista majoritária, como minoritário.

Assumindo que não seja possível compreender a realidade a partir de fatos isolados e, supostamente neutros, e que há uma relação dinâmica e indissociável entre objetividade e subjetividade, a Pedagogia dialógico-dialética de Paulo Freire torna-se fundamental para uma pesquisa que tem como foco o trabalho de alfabetização bilíngue de crianças surdas, realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em um escola pública regular da cidade de Santos/SP. Em acréscimo, o referencial freireano vai ao encontro do que é explicitado por essa escola em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP): a intenção de contribuir com a formação crítica dos sujeitos que nela atuam, em uma perspectiva emancipatória.

Com a perspectiva de compreender com mais profundidade o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse contexto e oferecer contribuições para (re)pensar a prática-pedagógica, à luz de uma perspectiva crítico-emancipatória de alfabetização, busca-se responder à seguinte questão: Que contribuições a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer para a alfabetização em Libras/Português de indivíduos com surdez, realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na SRM?

Em consonância com a referida questão, essa pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Compreender as potenciais contribuições da Pedagogia Freireana à prática de alfabetização bilíngue de crianças surdas, realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na SRM, em uma escola que apresenta indícios de adesão a uma perspectiva crítico-emancipatória de educação.

Objetivos específicos:

- Discutir a relevância do AEE no processo de alfabetização na Língua Portuguesa e em Libras de crianças surdas;
- Apontar desafios e possibilidades para o desenvolvimento da alfabetização bilíngue de crianças surdas em SRM;
- Identificar e compreender os fundamentos teórico-práticos do pensamento de Paulo Freire que podem contribuir para a construção de processos de alfabetização bilíngue de crianças surdas, em uma perspectiva humanizadora.

A fim de registrar a pesquisa realizada, essa dissertação será estruturada em capítulos, conforme a descrição a seguir:

Introdução – Apresenta uma breve trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora, a justificativa da pesquisa, apontamentos do referencial teórico, o objeto, o problema da pesquisa, seus objetivos e síntese dos capítulos;

Capítulo 01- Caminhos da educação escolar de surdos no Brasil: desafios e conquistas. Expõe um breve histórico da educação escolar de surdos no Brasil, evidenciando tensões e avanços, principalmente no campo legislativo. Insere nessa discussão questões relativa ao Atendimento Especial Especializado (AEE) e às Salas de Recurso Multifuncionais (SRMs), finalizando com apontamentos acerca do perfil do professor e do papel do tradutor intérprete de línguas de sinais no atendimento de educandos com surdez.

Capítulo 02 - Reflexões sobre concepções de surdez e possibilidades para a alfabetização de crianças surdas. São abordados elementos para discutir a concepção de surdez no Brasil, as filosofias educacionais para surdos (oralismo/comunicação

total/bilinguismo) e referenciais da pedagogia de Paulo Freire que podem inspirar e potencializar processos de alfabetização crítica.

Capítulo 03 - Percurso metodológico da pesquisa. Apresenta as questões metodológicas adotadas para a realização da presente pesquisa, de abordagem qualitativa. Descreve as justificativas das escolhas metodológicas, elementos do contexto e caracteriza o sujeito da pesquisa. Indica os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise de dados.

Capítulo 04 - Discutindo possibilidades para a alfabetização crítica de crianças surdas na escola. Apresenta e analisa os dados coletados no campo de pesquisa, oriundos de documentos, da observação participante e de momentos de diálogo com a professora. Os dados são explorados em eixos temáticos definidos a partir da trama conceitual elaborada no Capítulo 2.

Considerações finais. Retoma o pressuposto e a questões da pesquisa, apresenta os resultados obtidos na análise dos dados, indica os aprendizados resultantes da pesquisa e questões abertas para novas investigações.

Ao final do relatório, serão acrescentados as referências e os apêndices.

CAPÍTULO 1 - CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DE SURDOS NO BRASIL: DESAFIOS E CONQUISTAS.

De acordo com Honora (2009), no território brasileiro, a Língua de Sinais ganhou visibilidade a partir de 1857, com Eduard Huet⁵, professor francês que, aos doze (12) anos ficou surdo e, posteriormente, rumou ao Brasil a convite do imperador D. Pedro II, cujo sobrinho, conde D'Eu, nasceu surdo. Huet fundou a primeira escola para meninos surdos, chamada de Imperial Instituto de Surdos Mudos, no país. Atualmente, esta instituição é chamada de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), e está localizada no Rio de Janeiro, capital.

Vale mencionar que, em 1880, foi realizado em Milão (Itália), o II Congresso Mundial de Surdos, considerado um acontecimento histórico para educação desses sujeitos. Em tal encontro, recomendou-se que o chamado método oral puro (Oralismo) fosse utilizado em escolas públicas, em detrimento da Língua de Sinais, que deveria ser proibida. Dessa forma, o oralismo passou a ser considerado obrigatório no contexto da formação educacional de surdos.

As deliberações desse evento também influenciaram o contexto brasileiro. Somente em 1896, por solicitação do próprio governo brasileiro, A. J. de Moura e Silva, um renomado professor de surdos do INES, foi verificar essa filosofia de ensino no Instituto Francês de Surdos e, constatou que essa concepção não era indicada, por ser insuficiente no atendimento deste público. Isso porque o principal canal de comunicação de pessoas com surdez é por meio da experiência visual e, as línguas oriundas de povos ouvintes têm por base as experiências orais-auditivas.

Salientamos que, assim como ocorreu na história de outros povos, os surdos lutaram e, continuam firmes em sua militância, para que não sejam invisibilizados socialmente e tenham seus direitos devidamente cumpridos e ampliados, segundo às suas necessidades e não, a partir de interesses de cunho “ouvintista”, que correspondem a uma visão cultural unilateral que prioriza os interesses do grupo linguístico majoritário.

Pode-se afirmar que a cultura majoritária em todo mundo é ouvinte e, geralmente, não conhecedora da língua de sinais local. Muitos ouvintes ainda pensam que essa é apenas um

⁵ Também, chamado de Ernest Huet, em algumas traduções.

tipo de mímica à serviço do idioma oral-auditivo vigente, não constituindo-se em uma estrutura linguística e cultura própria.

A baixa difusão, ou, até mesmo, a dificuldade de acesso a esses conteúdos ocasiona o desconhecimento da identidade de cunho visual que as populações surdas possuem tanto nas perspectivas estéticas, quanto éticas, assim como de costumes específicos que permeiam suas vidas. Portanto, muitas vezes, pessoas ouvintes não percebem a potencialidade que pessoas surdas têm para intervirem no mundo em seus diversos aspectos, como já esperado em outros grupos sociais, quer seja de cunho étnico-linguístico, ou não.

Freire (2011) ressalta que reconhecer a língua de um povo é enxergá-lo como capaz de reconstruir a própria história e a própria cultura. Em seu livro sobre alfabetização, enfatiza que para as populações africanas que foram oprimidas pelo pensamento colonizador europeu: “era absolutamente necessário que estudassem a própria história, a história da resistência de seu povo ao invasor e da luta por sua libertação, que lhes devolveu o direito de fazer a própria história — não a história de Portugal e das intrigas da corte” (p. 129).

Este posicionamento encontra-se em consonância com princípios propalados na “Declaração Universal de Direitos Linguísticos”, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Barcelona, no ano de 1996, sobre a questão da igualdade de todas as línguas, superando assim as classificações arbitrárias promovidas por grupos culturalmente minoritários. Sobre esse importante documento, Oliveira (2003, p. 14), esclarece que:

Declaração Universal de Direitos Linguísticos que é fruto de um longo processo de reflexão que começou em setembro de 1994, quando as entidades promotoras da Conferência (o Comitê de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Club Internacional e o Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações - Ciemen) encomendaram sua redação a uma equipe de especialistas de diversas disciplinas e áreas de atuação. Na elaboração dos doze rascunhos sucessivos intervieram aproximadamente cinquenta especialistas de diferentes países.

Em sua obra “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística”, o autor traz a definição de direitos linguísticos e sua abrangência no reconhecimento da diversidade cultural existente dentre as nações de todo o mundo:

A definição de direitos linguísticos equitativos não pode ficar subordinada a um *status* político ou administrativo nem a critérios irrelevantes ou pouco objetivos, como o grau de codificação ou o número de falantes. Por isso a Declaração proclama a igualdade de direitos linguísticos, sem distinções não pertinentes entre línguas oficiais / não-oficiais; nacionais / regionais / locais; majoritárias / minoritárias; ou modernas / arcaicas”. (Ibid., p. 15).

O grande marco em prol da Cultura Surda em nosso país foi a Lei Federal 10.436/2002 e, sua regulamentação 5.626/2005, que aborda o reconhecimento da Libras como L1, primeira língua, do povo surdo, L2, segunda língua, para ouvinte, além da cultura surda e do perfil dos profissionais que lidam com esse grupo social. A Lei 12.319/10 dispõe sobre a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais (TILS)⁶.

Um fato recente, que pode ser articulado à história do povo surdo do Brasil, refere-se à atitude da primeira dama presidencial, Sra. Michele Bolsonaro, no que discurso de posse de seu esposo, em 01/01/2019, utilizou-se da Libras para se comunicar com os brasileiros, justificando essa escolha por sua vivência no trabalho voluntário, de cunho religioso, incentivado pela convivência com seu tio que é surdo.

Ainda que tal postura necessite ser compreendida no contexto de um governo populista de cariz neoconservador, vale assinalar que foi a primeira vez que se utilizou o idioma de sinais em um evento solene com abrangência nacional e, até mesmo com repercussão internacional como este.

Ressaltamos que o próprio governo que se utilizou, também, de um idioma visuoespacial para transmitir sua mensagem presidencial, tem proposto retomar o método fônico, que seria o uso do fone/som para a alfabetização de cidadãos surdos no país.

Consideramos desnecessária a utilização de textos artificiais e, portanto, desconexos com a realidade do indivíduo. Entendemos que alfabetizar não é, somente, decodificar um código ou, simplesmente, efetuar uma relação entre fonema e grafema. Mas, o ato de alfabetizar existe, sobretudo, para ampliar a cosmovisão de um ser humano, com o objetivo deste indivíduo poder perceber-se, compreender sua realidade e intervir nesta, com a intenção de dar seus contributos positivos à sociedade como um todo.

Em consonância, no livro “Cartas a Cristina”, Freire (1994, p.163) destaca os seguintes pontos que fundamentam uma compreensão crítica de alfabetização:

- A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação e não de memorização mecânica.
- Os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos do e no processo de alfabetização.
- A alfabetização deve partir do universo vocabular, pois deste retiram-se os temas.
- Compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações.
- O diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora.

⁶ No item 1.2, intitulado, “A legislação, o Atendimento Especial Especializado e as Salas de Recurso Multifuncionais”, as referidas temáticas serão discutidas em maiores detalhes.

Além da própria concepção de alfabetização, precisamos ter a sensibilidade de respeitar a condição “de surdez do surdo” (QUADROS, 1997) pois, como pode-se utilizar um método que se fundamenta na utilização de um órgão, no caso a audição, para distinguir o fone/som, que o surdo, obviamente, não faz uso? Definir como padrão o uso dessa concepção dificulta o processo de ensino-aprendizagem para ouvintes, quanto mais para pessoas com surdez.

1.1 Educação escolar de surdos: tensões e possibilidades

Com o advento da Declaração de Salamanca, em 1994, a perspectiva inclusiva na ambiência escolar ganhou mais evidência. Em 1988, foram publicadas a Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, bem como, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Estes documentos oficiais serviram de estofa para o fortalecimento da concepção inclusiva nas relações educacionais escolares.

Apesar da publicação dos documentos supramencionados terem ocorrido há anos, ainda necessitamos avançar nessas questões como podemos ver nas palavras de Quadros e Schmiedt (2006, p. 18), registradas no documento “Idéias para ensinar português para alunos surdos”, disponibilizado gratuitamente pelo MEC, e voltado `a educação de surdos na esfera nacional: “[...] ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”.

Diante disso, faz-se necessário que seja definida qual será a primeira e a segunda língua (L1/L2), bem como quais serão os profissionais e as funções que cada idioma ocupará na instituição de ensino porque, conforme alertam as autoras:

As línguas podem estar permeando as atividades escolares ou serem objetos de estudo em horários específicos dependendo da proposta da escola. Isso vai depender de como, onde, e de que forma as crianças utilizam as línguas na escola. (Ibid., p. 18).

Contemplar a língua materna dos estudantes, propicia uma aprendizagem mais significativa, para professores e educandos, pois os mesmos podem apoiar-se de uma forma mais estruturada em seus conhecimentos prévios culturais, a fim de construir suas hipóteses de mundo, a partir dos conteúdos trabalhados em aula, em uma perspectiva de ação-reflexão, que toma a realidade como ponto de partida e de chegada da prática pedagógica. Essa proposta encontra-se em sintonia com a Pedagogia Freireana, que considera que, no

âmbito de processos educativos que possibilitam refletir criticamente sobre os contextos socioculturais concretos dos educandos:

Os seres humanos podem refletir sobre suas limitações e podem projetar a ação para transformar a realidade que os condiciona. Por conta da dialética ação-reflexão afirmam-se como sujeitos, seres de relação, no mundo, com o mundo, e com os outros, pela mediação do mundo-linguagem. (KRONBAUER, 2008, p. 28).

Desta forma, “os alunos aprendem a ler mais depressa e com melhor compreensão quando ensinados em sua língua nativa. O reconhecimento imediato de palavras e experiências familiares acentua o desenvolvimento de um autoconceito positivo.” (FREIRE, 2011, p. 136). Freire entende o idioma mais do que uma questão de organização de pensamento, mas, sobretudo, como um campo de atuação de grupos sociais distintos vivenciando uma luta cultural entre si:

Entendo que a língua é produtiva e não refletiva da realidade social. Isso significa questionar o pressuposto de que nós, como sujeitos falantes, usamos a língua apenas para organizar e expressar ideias e experiências. Ao contrário, a língua é uma das práticas sociais mais importantes, mediante a qual somos levados a nos sentir como sujeitos. O que estou colocando é que, uma vez que ultrapássemos a ideia de língua como não mais do que um meio de comunicação, mas como um instrumento disponível, de maneira equitativa e neutra, a todas as partes envolvidas em intercâmbios culturais, podemos, então, começar a examinar a língua tanto como uma prática de significação como também como um sítio para a luta cultural e como um mecanismo que produz relações antagônicas entre grupos sociais diferentes. (Ibid., p. 139).

Nesse contexto de disputa, muitas vezes, tem sido mais valorizado um padrão que se aproxima da cultura ouvinte, ao mesmo tempo em que tem se perpetuado um amplo desconhecimento acerca da estrutura linguística que as línguas de sinais possuem e do fato que os utentes dessa modalidade linguística se embasam em seu próprio idioma para estabelecer estruturas linguísticas distintas; o que não significa falta de uniformidade ortográfica, mas sim, uma organização gramatical diferente da modalidade linguística do idioma majoritário ouvinte.

Diante disso, faz-se necessário fomentar práticas pedagógicas críticas, ancoradas nas raízes culturais dos discentes, de modo que a própria realidade e, as diferenças, sejam tomadas como alicerces fundantes do processo de alfabetização. Caso contrário, não se poderá promover uma alfabetização emancipatória:

O projeto de emancipação defendido por Paulo Freire também contempla o chamado multiculturalismo, no qual o direito de ser diferente numa sociedade dita democrática, enquanto uma liberdade conquistada de cada cultura, também deve proporcionar um diálogo crítico entre as diversas culturas, com o objetivo de ampliar e consolidar os processos de emancipação. (MOREIRA, 2008, p. 163).

Pode-se dizer que, ao longo do tempo histórico, o país vem obtendo muitas conquistas concernentes à educação inclusiva. Por meio de lutas e ações sociopolíticas, o debate sobre essa importante questão tem sido ampliado nos diferentes espaços da sociedade. A publicação de diversos documentos tais como leis, normativas, decretos e a implementação de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, corroboram essa assertiva. (PAVÃO; PAVÃO, 2019, p. 345).

Parte da persistente não-aceitação do atendimento de pessoas surdas, ou com outras especificidades, nos espaços escolares, pode ser relacionada à presença de concepções características do período inicial das discussões sobre educação especial no país, que propunham que as turmas fossem atendidas dentro dos edifícios escolares, porém, evitando-se a interação entre os estudantes ditos “normais” e os “excepcionais”. Estes últimos eram reunidos em uma mesma classe, por apresentarem algum tipo de deficiência, independentemente de sua faixa-etária e nível de escolaridade. Lembrando que a surdez era compreendida à época, a partir de uma perspectiva clínica e não antropológica de sua condição. Nesse cenário, priorizava-se o olhar assistencial sobre o educacional, concretizado em iniciativas, geralmente, isoladas:

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 2008).

Ainda é bastante presente no pensamento pedagógico brasileiro as concepções “[...] contrárias à inclusão de alunos com surdez; [que] tomam como referência modelos que se dizem “inclusivos” mas, na verdade, não alteram suas práticas pedagógicas no que se refere às condições de acessibilidade, em especial às relativas às comunicações” (BRASIL, 2007, p. 21).

Em contrapartida, Bueno (1999, apud BRASIL, 2007, p. 2) afirma que diferentemente da visão clínica sobre a pessoa surda, “pesquisadores e estudiosos da cultura surda têm se apropriado da concepção de diferença cultural, defendendo uma cultura surda e uma cultura

ouvinte o que fortalece a dicotomia surdo/ouvinte” e discorreremos sobre estas perspectivas nos textos a seguir. Sendo que a concepção antropológica não tem como objetivo o distanciamento interpessoal, mas, justamente, o reconhecimento da existência da multiculturalidade em um mesmo espaço geográfico e social. Isso tende a tornar as relações intra e interpessoais mais ricas e fomentar a “curiosidade epistemológica” sobre o outro:

A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade (FREITAS, 2008, p. 65).

Um dos temas mais debatidos sobre políticas públicas para surdos é a questão das práticas pedagógicas realizadas na escola. É urgente desconstruir, junto aos discentes deste grupo etnolinguístico, a crença de que as suas eventuais dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas, exclusivamente, dos limites que a surdez impõe. Nesse sentido, é necessário considerar o fato de que as próprias práticas desenvolvidas, em sala de aula, podem se configurar em obstáculo para a aprendizagem desses indivíduos.

Essa crença contribui para a dificuldade de inserção social das pessoas surdas, em diferentes espaços. De maneira análoga aos processos de imposição cultural, ocorridos em alguns países africanos durante o período da colonização portuguesa, no contexto do ensino de surdos no Brasil, o ensino da língua portuguesa tem sido justificado sob o argumento de que esse idioma é mais importante do que a língua materna do povo surdo, que é a de sinais (Libras). Diante disso, percebe-se a mudança do prisma abrangente da concepção multicultural etnolinguística para o etnocentrismo, como se uma determinada língua ou cultura tivesse uma contribuição maior ou menor para a humanidade. Sobre os referidos processos de imposição cultural da língua portuguesa em nações africanas, Freire (2011, p. 136) denuncia que:

[...] repetidas vezes, a falta de uniformidade ortográfica das línguas africanas [foi utilizada] como argumento para justificar sua atual política de utilização do português como o único meio de ensino de leitura. A questão que levantam é a de em que dialeto tal ortografia deveria basear-se. Contudo, o argumento mais comum é o de que a língua portuguesa possui status internacional e, por isso, assegura a mobilidade ascendente aos africanos instruídos em português. A triste realidade é que, embora o ensino em português propicie o acesso a postos de poder político e econômico para o alto escalão da sociedade africana, ele seleciona negativamente a maior parte

das massas, que não consegue aprender o português suficientemente bem para adquirir a alfabetização necessária para progredir social, econômica e politicamente.

Como observado no excerto, esta realidade não existe somente no Brasil, nem de forma específica, no âmbito da comunidade surda. Mas permeia, há anos, diferentes países por ser uma perspectiva hegemônica, associada a determinados tipos de governos, que expressam uma concepção de educação pública que não contempla a coexistência da multiculturalidade em um mesmo território. Em oposição, Giroux (2008, p. 68) explica que a perspectiva freireana propõe a alfabetização (e, também a educação) como: “[...] uma maneira de ler e mudar o mundo [a] ser repensada dentro de uma compreensão mais ampla de cidadania, democracia e justiça que fosse global e transnacional”.

A partir de Apple (2000), pode-se afirmar que o sistema educacional inteiro é um dos principais bens públicos existentes. Este é um tema complexo, mas, tanto em termos de acesso quanto de resultados, o que vemos é que o sistema educacional distribui os bens sociais de modo muito desigual. E esta desigualdade gera dificuldade a progressão social, econômica e política tanto para pessoas surdas, quanto ouvintes.

Partindo do pressuposto de que somos interdependentes, dificilmente seria possível a mudança da visão que os ouvintes têm dos surdos, sem que estas concepções perpassassem a esfera política e a gestão pública. Para tanto, na próxima seção, serão discutidas algumas questões jurídicas e políticas públicas pertinentes às questões surdas.

1.2 A legislação, o Atendimento Especial Especializado e as Salas de Recurso Multifuncionais

Não teria outra forma de discorrer sobre as leis que amparam a pessoa surda e reconhecem a língua de sinais brasileira, sem mencionar a Lei n. 10.436/02 que, em seu primeiro artigo, faz referência à existência de comunidades surdas em nosso território nacional, constatando, portanto, a própria diversidade cultural surda - o multiculturalismo. Como podemos observar abaixo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Compreendemos que esse foi um significativo passo para fortalecer o processo de autoafirmação da cultura surda em nosso país. Esse, considerado por Freire (2001) como essencial no contexto das lutas de diferentes grupos sociais, contra a opressão. Nas palavras do autor:

Num determinado momento da luta pela autoafirmação, nenhum grupo ou classe social, subordinado e explorado pela classe dominante, e nem mesmo toda uma nação ou povo, poderão empreender a luta pela libertação sem utilizar a língua. Em momento algum pode haver uma luta de libertação e de autoafirmação, sem a formação de uma identidade, uma identidade do indivíduo, do grupo, da classe social, ou do que quer que seja. E na medida em que o conflito aumenta, a experiência nos tem ensinado que os indivíduos, grupos e classes sociais acabam construindo muros por detrás dos quais, em tempos de luta ou de paz, abraçam sua identidade e a protegem. (p. 163).

Gostaríamos de comentar sobre o respaldo legal que as pessoas com surdez têm relativo à sua própria condição cidadã. Por sermos um país em desenvolvimento, apresentamos muitas dificuldades no cumprimento das ações protetivas a este e outros grupos sociais. Porém, queremos destacar algumas legislações que afirmam a surdez como algo pertinente à humanidade, devendo, portanto, os surdos serem respeitados como quaisquer outros indivíduos.

Nessa direção, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Nacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, destaca os contributos que uma pessoa com deficiência pode oferecer à sociedade como qualquer outro cidadão:

Reconhecendo as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades, e que a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza. (BRASIL, 2009b).

É oportuno ressaltar que o referido decreto retrata a pessoa surda como alguém com deficiência. Relembramos que, para a maioria dos grupos de surdos, essa não é a concepção representante de sua visão, o que gera uma tensão entre profissionais e pessoas com surdez,

pois a comunidade surda, geralmente, prima pelo olhar antropológico, e não clínico, sobre a realidade auditiva.

Alguns documentos atuais, já fazem referência em seu *corpus* tanto a surdos como pessoas com deficiência auditiva, ampliando a diversidade de concepções e, com isto, assumindo uma perspectiva mais democrática de seu teor, criando desta forma, uma possibilidade maior de reconhecimento dos diferentes posicionamentos. Mas de toda forma, deixam claro que estes cidadãos devem ser considerados como sujeitos na construção da sociedade, ou seja, partícipes dela. Um desses documentos é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência entende que:

[A] discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. (Ibid.).

A cultura tem um peso significativo na formação do pensamento cidadão. À vista disto, não pode haver diferenciação, exclusão ou restrição no reconhecimento da existência plural dos sujeitos. De acordo com Paulo Freire, fazer cultura exige aprender a expressar “[...] uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. (FREIRE, 2010, p. 44).

Ao retomarmos a história do povo surdo, relembremos a tensão do holocausto linguístico e cultural que esta população vem passando, principalmente na ambiência escolar, o que também contribui para o cenário da desigualdade social, como um todo, em nosso país (SKLIAR, 2016).

Desta forma, faz-se necessário a reflexão sobre o papel que as instituições de ensino têm diante das diferenças culturais em seu meio, e, sobretudo, do compromisso de reconhecimento da existência das próprias tensões vivenciadas nesses contextos sociais, por meio de uma atitude crítica, e de cunho permanente, em seu território. Sobre o papel esperado de uma pedagogia crítica, diante das tensões culturais, Freire (2011, p. 62) defende que:

[...] o papel mais importante da pedagogia crítica não é terminar com as tensões. O papel mais importante da pedagogia crítica é levar os alunos a reconhecer as diversas tensões e habilitá-los a lidar com elas eficientemente. Tentar negar essas tensões acaba por negar o próprio papel da subjetividade.

A negação da tensão significa a ilusão de ter superado essas tensões quando, na verdade, elas estão apenas ocultas.

Referente às questões da segregação que ocorre, essencialmente, no espectro oculto das relações sociais, há documentos oficiais que reconhecem, também, esta tensão. Podemos citar, como exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 e, promulgado no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Em seu texto, são apontadas as múltiplas e sobrepostas formas de discriminações, às quais pessoas com deficiência que, também, podem ser utentes de idiomas de outros grupos sociais⁷ de uma mesma localidade geográfica, ou não, estão sujeitas:

[...] as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição. (BRASIL, 2009).

O texto aborda, também, as dificuldades linguísticas que uma pessoa pode sofrer por, simplesmente, utilizar-se de um outro idioma que não tenha o *status*, em uma nação desenvolvida. De acordo com Giroux (2011), Paulo Freire já denunciava a prática do exercício de poder por meio do controle da linguagem, praticado por países colonizadores sobre os falantes colonizados em seu próprio território:

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. A linguagem, nas palavras de Gramsci, era tanto hegemônica quanto contra-hegemônica, servindo de instrumento tanto para silenciar as vozes dos oprimidos quanto para legitimar as relações sociais opressivas. (Ibid., p.34).

Salientamos que o respeito à cultura e ao seu “recheio”, que como supramencionado é a linguagem de um grupo social, são imprescindíveis para os seus utentes sentirem-se pertencentes à localidade que ocupam, principalmente, quando consideramos a ambiência educacional pois, é um espaço que pode ser frequentado desde a mais tenra idade.

⁷ Um grupo social, segundo Durkheim, está integrado na medida em que os seus membros: 1. possuem uma consciência comum, partilhando as mesmas crenças e práticas; 2. estão em interação uns com os outros; 3. sentem-se voltados a fins comuns. (DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA, s./d., p. 255).

Em decorrência das questões linguísticas promoverem a organização e legitimação das práticas sociais dos diferentes grupos na sociedade, o fomento às tensões interculturais na própria techedura social podem se tornar um instrumento de poder sobre ou de um povo. Dependerá de qual perspectiva política é adotada, podendo esta ser de intolerância com os diferentes ou, fundamentada nos direitos humanos que, coerentemente, contemplará os linguísticos. Por este motivo, as políticas públicas adotadas para as questões linguísticas precisam ser discutidas dentro do prisma do diálogo/dialogicidade, pois:

[...] o diálogo é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2008, p. 71).

Para proporcionar uma ambiência de fato humanizadora, e consecutivamente educacional, deve ser respeitada a prática do idioma materno pelos seus usuários em todos os espaços, tanto físicos quanto psicológicos, que a escola ocupa em uma sociedade. Esta também é uma tensão experienciada no universo escolar: o respeito ao *ethos* cultural, que seriam as características comportamentais, bem como de costumes que constituem um povo.

Após muita luta da população surda para sancionar documentos oficiais que versassem sobre o direito à acessibilidade comunicacional nos espaços públicos, estas publicações ainda não representam, de forma clara, as diferentes nuances da concepção de surdez pois, ora coloca o indivíduo surdo numa perspectiva clínica, ora antropológica o que causa uma certa dubiedade no atendimento desses cidadãos, gerando uma tensão quanto ao reconhecimento de seu *ethos* cultural.

Podemos citar como exemplo de imprecisão quanto à observância das concepções relativas à própria surdez o Decreto nº 6.949/09, em seu artigo nº 9, que faz menção à obrigatoriedade do Estado em prover tradutor/a-intérpretes de línguas de sinais. Entendemos que esse é o princípio da acessibilidade na área comunicacional, mas, as políticas inter e intra esferas em nosso país sobre esse assunto são recentes, sendo contempladas principalmente na lei 10.436/02 e na sua regulamentação, por meio do decreto 5.626/05.

Pode-se observar que, no próprio corpo textual, o indivíduo surdo é inserido no mesmo contexto de pessoas com deficiência sem que haja, por exemplo, uma observação especificando as perspectivas “surdos ou pessoas com deficiência auditiva”. Como podemos

observar no excerto abaixo, ainda no âmbito do decreto nº 6.949/09, o povo surdo é inserido no mesmo grupo de pessoas cegas, ou com baixa-visão, sem utilizar a referência supramencionada. Desta forma, não abarcando, também, a concepção de ser um utente de um idioma distinto da língua oral-auditiva majoritária local. Por este motivo, ainda traz notoriamente em seu texto a visão clínica da pessoa surda, não atendendo às suas demandas culturais:

2. Os Estados Partes também tomarão medidas apropriadas para: [...] e) Oferecer formas de assistência humana ou animal e serviços de mediadores, incluindo guias, ledores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o acesso aos edifícios e outras instalações abertas ao público ou de uso público. (BRASIL, 2009).

No mesmo Decreto nº 6.949/09, em seu artigo n.º 24, já é retratada a questão de facilitar o acesso da identidade linguística surda, contemplando desta forma a visão antropológica desta comunidade. Lembrando que codas⁸ também podem se perceber como pessoas surdas devido seu contexto familiar o que vem ao encontro da concepção de um *ethos*.

Vale ressaltar que a clareza em que o texto dos documentos oficiais são elaborados, é fundamental para não haver lacunas em sua interpretação pois, ao colocarem-se de forma contraditória, podem propiciar certa imprecisão quanto às concepções que a sociedade tem sobre a própria condição de surdez o, que pode ocasionar mais uma tensão em assegurar um sistema educacional inclusivo, gerando prejuízos no cumprimento da igualdade de acesso aos direitos de seus/suas cidadãos:

1.Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda. (BRASIL, 2009).

Nota-se, claramente, na alínea “b”, que a promoção da identidade linguística da comunidade surda deve ser atendida, ou seja, também deve-se considerar o direcionamento de um olhar na perspectiva antropológica deste segmento social, não cabendo, desta forma, somente a concepção de normalização da pessoa surda.

⁸ Lembrando que coda é o indivíduo ouvinte com pais surdos o que torna a sua L1 a língua de sinais e não a oral-auditiva local.

Faz-se oportuno destacar que esta visão ainda persiste em muitas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) espalhas nas escolas pública, por toda a extensão da educação básica, sobretudo, em função da permanência das concepções que marcaram o início da história da educação surda, como já discutido e, do próprio desconhecimento da língua dessa comunidade, a Libras.

A fim de amenizar esses impactos na educação de surdos, o decreto 5.626/05, artigo 9º, versa sobre a obrigatoriedade do oferecimento da Libras nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Licenciaturas e Fonoaudiologia. Abaixo, observamos a normativa do atendimento educacional de pessoas surdas, ou com deficiência, até ao ensino superior, devendo toda esta extensão educacional promover uma ambiência comunicacional favorável, a fim de se alcançar o pleno desenvolvimento desse público:

Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009).

Esclarecemos que o *ethos* cultural de uma pessoa surdocega é distinta de uma surda, bem como de uma pessoa cega. Pois, a modalidade linguística da primeira é tátil, chamada de Libras-tátil⁹, e, geralmente associada a esta, utiliza-se o tadoma¹⁰ para a identificação da comunicação por meio da fala oral.

Uma pessoa surda não necessita da referida técnica para construir sua língua materna porque sua experiência é mormente visual e, portanto, seu idioma é de cunho visuo-espacial. Assim como, a língua da pessoa cega é fundamentada na audição e, por este motivo, utiliza-se a modalidade oral-auditiva. Apesar de no processo de oralização de pessoas surdas, também, utilizar-se de alguns recursos do tadoma, como a percepção da vibração, tanto em si mesmo como na outra pessoa, do movimento das pregas vocais durante a pronúncia das palavras, para se ter a percepção tátil de um idioma que se dá pela emissão fonética/som, o que justamente, um surdo não possui.

⁹ Os sinais são realizados na palma da mão e no antebraço, e a localização espacial feita nas costas dos indivíduos.

¹⁰ Para esta técnica, utiliza-se uma das mãos da pessoa surdocega no rosto do tradutor, colocando o dedo polegar em uma narina para sentir a respiração, o indicador no lábio superior; o médio no lábio inferior, para percepção da pronúncia; o anular na base do queixo para verificação da abertura da buco-maxila, e o dedo mínimo na altura das pregas vocais, a fim de identificar as suas vibrações. Desta forma, com treinos realizados principalmente com fonoaudiólogos/as, o indivíduo consegue decodificar a comunicação por meio de um idioma oroauditivo, em sua representação verbal.

Estas questões de adequações, ou modalidades linguísticas, encontram-se em consonância com a concepção de “Cultura” expressa por Paulo Freire que, de acordo com Ozowski (2008, p. 60), orienta-se no sentido de compreender o homem como um ser de relações que

[...] está no mundo e com o mundo, enfrentando os desafios que a natureza lhe coloca, precisando, inicialmente, encontrar meios para responder às suas necessidades básicas de sobrevivência. [...] Com isso, se reconhece como sujeito que, ao interferir e transformar os elementos que estão à sua disposição na natureza e no mundo que o rodeia, produz cultura, expressa de diferentes modos e com diferentes linguagens, humanizando aquilo que toca, quer pertencendo a uma cultura letrada ou iletrada.

Essa perspectiva da produção de cultura, que se expressa de diferentes modos e linguagens, permite vislumbrar algumas contradições expressas no bojo do decreto nº 6.949/09, que aborda a promoção da identidade linguística das comunidades surdas mas que, em concomitância, faz referência à contratação de professores “com deficiência”, ou seja, pessoas surdas utentes de uma ou mais línguas de sinais. Nesse cenário, essas pessoas não são classificadas como profissionais que tenham uma cultura etnolinguística visuoespacial mas, como um cidadão com deficiência habilitado para exercer a função de professor. Esta concepção, evidenciada no extrato a seguir, reforça o posicionamento normalizador/clínico sobre a surdez que não contempla a diversidade de pensamentos existentes na sociedade:

4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009).

Apesar de, também, considerar a pessoa surda como alguém “com deficiência” o decreto faz, contraditoriamente, menção ao reconhecimento e apoio à promoção da igualdade e oportunidade de construção identitária surda, como vemos a seguir:

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009).

Em oposição ao pensamento normalizador na educação de surdos, Skliar (2016) busca explicar o porquê de muitos grupos surdos não se sentirem à vontade com as representações

que a abordagem da educação especial geralmente apresenta sobre a surdez, no contexto do ensino regular:

A conjugação das representações clínicas e terapêuticas levou historicamente, em primeiro lugar, a uma transformação do espaço educativo e escolar em territórios médico-hospitalares (LANE, 1993). Tal transformação deve ser entendida como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos. (Ibid., p. 16).

Diferentemente da concepção normalizadora da surdez supramencionada, Freire (2011), no contexto das discussões sobre alfabetização, defende a importância de uma pedagogia que tenha, realmente, um compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana, e não, uma visão excludente de educação. Na perspectiva do autor, uma pedagogia de alfabetização crítica precisa criar espaços para que os alunos assumam o direito de dizer a sua palavra, compartilhem a sua visão de mundo, convivam/aprendam com a diferenças e, por meio do diálogo, desenvolvam a tolerância democrática, sem negar as tensões existentes em torno da questão da pluralidade:

[...] a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizadas nos princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana. Uma pedagogia de alfabetização crítica e de voz precisa desenvolver-se em torno de uma política de divergência e de comunidade, que não se baseia apenas numa exaltação à pluralidade. (Ibid., p. 48).

Pontuamos que a ambiência dos espaços escolares não se restringe aos muros do edifício físico de uma unidade educacional e, inclui também as pessoas que fazem parte desta instituição. Essas, podem contribuir tanto para a manutenção quanto para a transformação da escola e, da sociedade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) integra esse espaço escolar podendo, ou não, ter uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), que seria o material adaptado enviado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de viabilizar o processo de ensino-aprendizagem de discentes com deficiência ou superdotação. Sobre esse atendimento, Pavão e Pavão (2019, p. 345) explicam que:

A Educação Especial se configura como um campo de produção e conhecimento, dentro das instituições escolares está presente através da

oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse serviço é destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial e tem a função de complementar ou suplementar a formação desses alunos. Oferecer o atendimento individualizado é uma das ações do professor de Educação Especial dentro da instituição. Para a realização deste serviço é necessário que as instituições disponham de um espaço específico equipado com mobiliários didáticos e pedagógicos para atender as necessidades apresentadas pelos alunos. Esses espaços são conhecidos como salas de recursos multifuncionais. (PAVÃO; PAVÃO, 2019, p. 345).

Justamente por ser um dos principais responsáveis em cumprir os princípios inclusivos na escola, esse espaço precisa romper com a visão única, sobretudo as representações clínicas e terapêuticas na educação de pessoas surdas, a fim de contemplar a todas as realidades encontradas no território escolar. Buscando atender a essa premente necessidade, o Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, em seu artigo 9º, traz a obrigatoriedade da disciplina de Libras, também, na graduação em Educação Especial.

Esclarecemos que o AEE é reconhecido em diversos documentos normativos de abrangência nacional e, no contexto desse trabalho, usaremos principalmente as publicações do MEC relativas à Educação Especial, a fim de se ter um respaldo legal nas questões inclusivas abordadas. Lembrando que ainda possuímos instituições de educação especial públicas, privadas e de organizações não governamentais (ONG's) com parceria entre municípios, a fim de atender educandos com ou sem matrícula no ensino regular, mas, que tenham um laudo médico que caracterize suas especificações psíquicas, sensoriais e/ou físicas.

Referente ao AEE, encontramos subsídios na Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, que esclarece a função do AEE nas unidades educacionais no âmbito regular: “ Art. 2º - O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2009).

Reafirmamos que o AEE, não necessariamente, é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) pois, tal espaço pode utilizar esta nomenclatura apenas quando é efetuada a entrega dos materiais e móveis enviados pelo Ministério da Educação e, para isto, é preciso que as seguintes especificações sejam obrigatoriamente cumpridas: espaço físico adequado; quantidade de matrículas; medidas de segurança para assegurar a permanência dos materiais dentro da classe de referência, dentre outros. Enquanto a escola não é contemplada se oferece, somente, o AEE, que deve ser realizado pelo professor de educação especial.

Salientamos que o AEE não tem a intenção de ser um reforço para sanar dificuldades pedagógicas de discentes com superdotação ou deficiência, mas, visa à formação cidadã para sua plena participação na sociedade. Em relação ao suporte pedagógico, que tem o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão de conteúdos trabalhados em sala de aula, tais como matemática e língua portuguesa, existem projetos específicos nos quais os professores podem se inscrever no contraturno de sua jornada¹¹, para atender educandos com ou, sem deficiência. Porém, o reconhecimento da educação especial como um espaço educativo à serviço da formação plena dos estudantes, ainda é um grande desafio.

Apesar do governo federal enviar materiais específicos para surdos, não há uma SRM específica para esse público. O que é possível é a abertura de um segundo AEE que seria a contratação de mais um professor de educação especial bilíngue em libras, para trabalhar na perspectiva bicultural esses grupos de educandos.

O decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, estabelece como devem ser os serviços de apoio que, “no caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”. Ressaltamos que discentes surdos também podem apresentar deficiência, comorbidade ou superdotação e, desta forma, devem ter atendimento no AEE dentro da sua realidade. De acordo com a referida normativa:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Outra tensão que ocorre no contexto do AEE é a relação entre família e escola. A construção da tecitura da comunidade escolar precisa ser constituída também pelo AEE pois, a educação se faz por meio da participação popular, a partir de um olhar pedagógico sobre processo participativo. Vale ressaltar que participação das famílias no contexto dos trabalhos desenvolvidos no AEE tem o respaldo da legislação federal:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2011).

¹¹ Para professores não tem acúmulo de cargo no ensino público.

Ainda no decreto nº 7.611/11, em seu art. 3º, encontramos alguns objetivos do AEE como: “IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais” (BRASIL, 2011). É de suma importância que a concepção inclusiva costure a urdidura de uma comunidade escolar, pois proverá uma ambiência de aceitação do diferente.

Inerente à visão inclusiva nas relações interpessoais, precisamos refletir sobre o que consideramos ser “anormal e normal” (SKLIAR, 2016). O que compreendemos ser “anormal”, já está classificado como algo distinto da realidade de uma pessoa, e, portanto, não nos damos espaço para assimilarmos em nosso cotidiano. Mas, o que classificamos como “normal” é o que tende a ser cuidadosamente observado e avaliado pois, é exatamente nesta concepção, que serão colocados todos os padrões do que é e o que não aceitável para si. Diante disso, faz-se necessário compreender que o que não pode ser considerado normal é a violência, quer seja por força física ou poder, contra a vida.

Ainda no tocante à diversidade cultural, é imprescindível que o atendimento do grupo-classe, no AEE, seja realizado no contexto de concepção inclusiva, alinhada aos direitos humanos. Para tanto, é necessário que se construa com toda a comunidade escolar um trabalho que dignifique a pessoa humana. No material online produzido pelo MEC, por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), encontramos algumas propostas de trabalho com discentes surdos, a fim de melhor atendê-los em suas questões pedagógicas, em consonância uma abordagem inclusiva:

O trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngüe, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado. Nele destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez [...]
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. (BRASIL, 2007, p. 25).

O período adicional supracitado refere-se ao contraturno das aulas regulares de tempo parcial. Caso o estudante seja de período integral, os dias também deverão ter agendamentos fixos no AEE mas, com o cuidado de se articular com o corpo docente e a equipe gestora os horários que melhor se adequam à realidade da unidade educacional e do corpo discente, com a finalidade de estabelecer uma rotina escolar que favoreça o processo de ensino-aprendizagem bilíngue sem prejuízos, como indicado pelo MEC. É esperado que o professor de educação especial esteja preparado para o atendimento, articulando-se com a comunidade escolar e propiciando tempo hábil para que o próprio educando traga suas atividades e elabore suas dúvidas, de modo a construir uma aula focada nas necessidades do estudante.

O MEC sugere que, em tais atendimentos o professor organize um caderno para registro pictórico. Esse servirá de apoio à memória, possibilitando a retomada dos conhecimentos construídos nas aulas. Os registros também podem ser elaborados na forma de mapas mentais, como suporte na modalidade de representação gráfica:

No decorrer do Atendimento Educacional Especializado em Libras, os alunos se interessam, fazem perguntas, analisam, criticam, fazem analogias, associações diversas entre o que sabem e os novos conhecimentos em estudo. Os professores neste atendimento registram o desenvolvimento que cada aluno apresenta, além da relação de todos os conceitos estudados, organizando a representação deles em forma de desenhos e gravuras, que ficam no caderno de registro do aluno.
(BRASIL, 2007, p. 31).

Faz-se oportuno salientar que a utilização da fala oral é facultativa à pessoa surda durante as aulas. A lei nº 10.436/02 versa sobre a obrigatoriedade da modalidade escrita em língua portuguesa e não a sua representação fonética. Para os discentes surdos que optam pela oralização e identificação da fala oral por meio da leitura orofacial, o uso de gravadores de voz ou até filmagens, podem favorecer na percepção da modulação de voz e clareza na pronúncia dos vocábulos. (BRASIL, 2007).

Caso não haja AEE na escola particular em que o aluno está matriculado, o responsável legal poderá realizar matrícula no AEE em uma instituição pública de ensino

mais próxima de sua residência, por meio da comprovação de endereço e da apresentação de documentos pessoais do aluno e de seu responsável.

Não é obrigatória a matrícula no AEE mas, ao fazer esta opção, o tutor deverá assinar um documento de responsabilidade pela desistência de matrícula, com ou sem justificativa. Geralmente, em tais situações, o motivo da abdicação é o fato de o estudante já estar matriculado no contraturno de aula em alguma escola bilíngue de libras ou, de educação especial.

Para matrícula em qualquer uma dessas instituições é necessário a apresentação do laudo médico com o número do Código Internacional de Doença - 10 (CID 10), estabelecido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), a fim de se obter a classificação de surdez do estudante. Este documento servirá de comprovação de necessidade de utilização dos serviços do AEE, porque é considerado como matrícula dupla, o que gerará maior repasse das verbas governamentais para a escola como uma estratégia de fomento à educação pública.

A abrangência de doenças atreladas ao ouvido, no CID, inicia em H.90 e termina em H.94 com suas sub-numerações. Uma de suas representações para laudo de surdez é o CID 10: H90, que está caracterizado como “perda de audição por transtorno de condução e/ou neuro-sensorial”. A partir deste código, iniciam-se outras especificidades do aparelho auditivo, sendo que o Decreto nº 5.296/2004 restringe a deficiência auditiva à perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB), ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000 Hz e 3.000 Hz.

Caso haja a necessidade de matrícula no AEE de algum discente coda, os responsáveis poderão apresentar à escola sua justificativa por esta opção. A unidade educacional encaminhará a solicitação para a supervisão de ensino, a fim de obter autorização para a abertura de vaga, pois o aluno não possui laudo médico, ou parecer de superdotação, para ter direito de sua inclusão nos atendimentos. Após o deferimento dos órgãos competentes, o estudante poderá ter sua inserção na classe do AEE, desde a educação infantil até o ensino médio, para ter acesso à aprendizagem na perspectiva bilíngue.

O MEC estabelece alguns critérios para a realização do AEE com surdos tanto no ensino da língua portuguesa quanto da libras, ampliando as possibilidades de uma ambiência inclusiva para esse grupo:

Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de

desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais. (BRASIL, 2007, p. 25).

O mapeamento do nível de compreensão dos dois idiomas é fundamental para servir de parâmetro no trabalho que será realizado tanto pelo AEE, quanto em todas as atividades que envolvam a cultura escolar desse indivíduo pois, viabiliza a comunicação e, desta forma, o conhecimento de termos científicos pertinentes aos conteúdos ministrados nas disciplinas da matriz curricular. Vale lembrar que durante o AEE, especializado para o ensino da Língua Portuguesa, são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez (BRASIL, 2007).

O papel do professor de educação especial bilíngue não é somente ensinar um idioma, pois:

Os alunos com surdez são observados por todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com eles. Focaliza-se a observação nos seguintes aspectos: sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos. Registram-se as observações iniciais em relatórios, contendo todos os dados colhidos ao longo do processo e demais avaliações relativas ao desenvolvimento do desempenho de cada um. (BRASIL, 2007, p. 26).

Devido às especificidades etnolinguísticas, é primordial que o planejamento para as aulas em Libras tenha a participação de todo o corpo docente. Assim, como pode acontecer em qualquer idioma, existem sinais/gestos que não têm uma correspondência direta com alguma palavra e vice-versa. Por este motivo, os tradutores-intérpretes “[...] avaliam a criação dos termos científicos em Libras, a partir da estrutura linguística da mesma, por analogia entre conceitos já existentes, de acordo com o domínio semântico e/ou por empréstimos lexicais”. (BRASIL, 2007, p. 32). Após essa análise, combina-se um gesto, que poderá ser constituído no sinalário dos termos científicos da escola local. Nesse sentido:

[...] há que se fazer o estudo dos termos científicos do conteúdo a ser estudado, nessa língua. Cada termo é estudado, o que amplia e aprofunda o vocabulário. Na sequência, todos os professores selecionam e elaboram os recursos didáticos para o Atendimento Educacional Especializado em Libras e em Língua Portuguesa, respeitando as diferenças entre os alunos com surdez e os momentos didático-pedagógicos em que serão utilizados. (BRASIL, 2007, p. 26).

Um segundo fator essencial para a construção de conhecimento é a escolha de recursos didático-pedagógicos para esses estudantes. Essa necessidade não está colocada somente para discentes com surdez mas, também para codas, cuja L1 é pertencente à

modalidade gestual pois, além da própria diferença cultural devido à distinção do idioma majoritário, a própria organização de pensamento intercorre de forma visual, por meio de projeções mentais e não fonética e da memória auditiva, o que torna necessário a utilização de recursos didático-pedagógicos. Dessa maneira, é recomendável o trabalho com:

[...] muitas imagens visuais e de todo tipo de referências que possam colaborar para o aprendizado dos conteúdos curriculares em estudo, na sala de aula comum. Os materiais e os recursos para esse fim precisam estar presentes na sala de Atendimento Educacional Especializado, quais sejam: mural de avisos e notícias, biblioteca da sala, painéis de gravuras e fotos sobre temas de aula, roteiro de planejamento, fichas de atividades e outros. [...] O Professor em Língua de Sinais, ministra aula utilizando a Língua de Sinais nas diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino como meio de comunicação e interlocução. (BRASIL, 2007, p. 26).

Para alçar um processo de ensino-aprendizagem exitoso, na aquisição da língua portuguesa, é indispensável a parceria com o professor especialista da área, pois:

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

Com a proficiência no idioma oroauditivo, o educando terá condições de interpretar textos escritos em toda sua diversidade, e com isto, ter aumentadas as suas chances de ser bem-sucedido nas disciplinas propostas para seu ciclo educacional. Desta forma, estará apto para compreender e produzir a representação gráfica e/ou leitura silenciosa de forma adequada. Nesse contexto, o papel do professor de educação especial “[...] é desenvolver a competência gramatical ou linguística, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. (BRASIL, 2007, p. 38).

Tensões de diversos motivos podem ocorrer ao longo da trajetória da educação de surdos mas, o olhar do professor quanto ao seu papel frente ao trabalho com esses discentes trás o diferencial para a sala de aula, possibilitando uma qualidade de vida melhor, por meio de uma práxis transformadora, comprometida com a humanização de todos os sujeitos envolvidos na trama do ambiente escolar. Acreditamos que essa perspectiva ético-política deve estar presente na práxis dos professores de educação especial.

1.3 Perfil do professor e o papel do Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais no atendimento de educandos com surdez

Espera-se do professor bilíngue em libras dedicação semelhante a qualquer área da educação, com o diferencial do olhar inclusivo, sobretudo, no tocante ao necessário respeito ao educando, quanto à sua condição de surdo. Este atendimento exige uma organização metodológica e didática e especializada, pois “[...] o professor que ministra aulas em Libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da Libras e também, para não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a Libras e a Língua Portuguesa, que são duas línguas de estruturas diferentes”. (BRASIL, 2007, p. 37).

A prática do bimodalismo pode confundir o discente durante a explicação, levando-o a assimilar conceitos pedagógicos erroneamente, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Algumas estratégias são indicadas pelo MEC para não ocorrer essa forma de comunicação. Uma delas é o AEE ser realizado somente com surdos. Para tal, é necessário que os mesmos saiam da classe de referência, pois o professor do AEE também pode atendê-los com seu grupo-classe, e se dirigiram à sala do AEE.

A segunda possibilidade, é que seja contratado um professor surdo, pois o “professor com surdez, para o ensino de Libras oferece aos alunos com surdez melhores possibilidades do que o professor ouvinte porque o contato com crianças e jovens com surdez com adultos com surdez favorece a aquisição dessa língua”. (Ibid., p. 37). Além disso, o convívio com pessoas com condições de vida semelhante à sua, pode ocasionar maior identificação nas relações de mundo e construção da cosmovisão.

Em parceria com o professor de educação especial está o trabalho da tradutor-intérprete escolar. Este profissional tem a responsabilidade de mediar as questões comunicacionais entre o surdo e a comunidade escolar como um todo.

O trabalho dos tradutores-intérpretes da área educacional possui algumas exigências. Essas, encontram-se expressas no código de ética da categoria como observamos a seguir:

Segundo o código de ética da atuação do profissional tradutor e intérprete - que é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - cabe a esse profissional agir com sigilo, discrição, distância e fidelidade à mensagem interpretada, à intenção e ao espírito do locutor da mensagem. (BRASIL, 2007, p. 50).

Portanto, “[...] esta postura profissional exige disciplina e uma clara consciência de seu papel. Assim sendo, o intérprete deve ter uma estabilidade emocional muito grande e todo

aquele que almeja assumir essa função precisa ter consciência dessas condições e buscar formas de desenvolvê-la” (Ibid., p. 50). A função de “mediar mundos” ou participar da construção de pontes relacionais interculturais exige deste profissional uma visão diferenciada da pessoa humana, para tanto se faz necessário uma postura ética deste indivíduo, entendida como:

[...] uma atitude solidária, pela qual esses profissionais lutam pelo respeito às pessoas com surdez, assim como por qualquer outra pessoa. Existem várias áreas de atuação do tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa que merecem ser objeto de reflexão de todos os que atuam com pessoas com surdez usuárias da Libras (BRASIL, 2007, p. 50).

A postura ética nas relações é fundamental, porque “[...] a atuação do tradutor/intérprete escolar, na ótica da inclusão, envolve ações que vão além da interpretação de conteúdos em sala de aula.” (Ibid., p. 50). É um trabalho conjunto para a formação de cidadãos que são sujeitos de sua história e, por este motivo, influencia e é influenciado pelo mundo que o cerca. Para tanto, é necessário ter clareza de que o tradutor-intérprete é “[...] um mediador da comunicação e não um facilitador da aprendizagem e que esses papéis são absolutamente diferentes e precisam ser devidamente distinguidos e respeitados nas escolas de nível básico e superior.” (BRASIL, 2007, p. 50).

Lembrando que “[...] devemos sempre considerar que este espaço pertence ao professor e ao aluno e que a liderança no processo de aprendizagem é exercida pelo professor, sendo o aluno de sua responsabilidade. (Ibid., p. 50). Desta forma, é necessário que “[...] o professor e os alunos desenvolvam entre si interações sociais e habilidades comunicativas, de forma direta evitando-se sempre que o aluno com surdez, dependa totalmente do intérprete” (BRASIL, 2007, p. 50), pois “[...] a Língua de Sinais, por si só, não promove a aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos conceitos estudados.” (BRASIL, 2007, p. 51).

Por isso, a importância da parceria entre esses profissionais, pois o tradutor/intérprete precisará dominar os sinalários pertinentes aos conteúdos ministrados nas aulas e, para tal, necessitará do professor do AEE para construção de material didático, e do professor especialista ou, da sala de referência, para a compreensão dos conceitos pedagógicos. Desta forma e, em conjunto, esses profissionais poderão de fato auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. Pode-se dizer, portanto, que o trabalho do tradutor-intérprete é fundamental para a promoção de um ambiente dialógico escolar entre surdos e ouvintes.

Com o propósito de nos aprofundarmos um pouco mais em como é concebida a alfabetização na perspectiva crítica, que vai além de um ato simples de decodificação de um sistema de leitura e escrita, mas está voltada para uma gramática social, no próximo capítulo trataremos sobre esse assunto.

2 CAPÍTULO – REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE SURDEZ E POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

Assim como nos inserimos em grupos sociais que vêm ao encontro de princípios, comportamentos e concepções que coincidem com as nossas visões de mundo, é preciso pensar que os grupos surdos podem ser extremamente distintos, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Entendemos que é da natureza humana a existência da diversidade, o que enriquece as relações interpessoais e, desta forma, as possibilidades de expansão dos horizontes de tolerância etnocultural. Nesse sentido, Strobel esclarece que:

Quando pronunciamos “povo surdo”, estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independentemente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços. (2018, p. 38).

E continua:

Embora o termo cultura surda seja usado frequentemente, isso não significa que todas as pessoas surdas no mundo compartilhem a mesma cultura. Por exemplo, além das várias associações de surdos já existentes espalhadas e muitos lugares no mundo, há, [...] Associação de Surdos Negros; Gays, Implantados, e outras. (Ibid., p. 33).

Os usos e costumes surdos são essencialmente próximos à cultura local, tais como alimentação, vestimenta, posturas, moradia, dentre outros, mas, no que tange às questões glossológicas são nitidamente distantes, pois a modalidade linguística vísuoespacial é sensivelmente distinta da oroauditiva, “sua escrita não segue as mesmas construções dos ouvintes, que se apoiam na linguagem oral para produzir a escrita.” (SILVA, 2001, p. 11). O ato de pensar e organizar o pensamento por meio de imagens, como os surdos fazem, e não pela memória auditiva/fonética, ou, até mesmo, gráfica, como os ouvintes realizam, tornam o movimento de leitura de mundo diferente daquele da cultura majoritária de qualquer povo. Por este motivo,

Sendo a língua(gem) uma função cognitiva privilegiada por sua natureza auto-reflexiva e mediadora, que constitui relação com o mundo social, deve-se considerar como essencial na educação dos surdos a transformação de uma política pedagógica crítica por meio do ensino bilíngue. (SILVA, 2001, p. 22).

É desejável que tais especificidades sejam tomadas com foco de atenção por parte de professores que enfrentam desafios como esses em sala de aula, muitas vezes, sem estrutura e

preparo para conseguir estabelecer pontes relacionais essenciais para se promover, efetivamente, o processo de ensino-aprendizagem de forma respeitosa e humana, com pessoas de seu próprio país que possuem uma cultura etno-linguística diversa à sua. Nas próximas seções, iremos aprofundar as discussões sobre estas e outras questões, concernentes à educação surda.

2.1 Elementos para discutir a concepção de surdez no Brasil

A educação de surdos é influenciada pela concepção de surdez que se tem em cada período da história humana. Poucos registros foram encontrados sobre a educação dessas pessoas em todo mundo, sendo que a maioria se concentra na Europa, sobretudo, a partir da Idade Moderna, e até os dias atuais. No Brasil, as informações mais utilizadas são de procedência europeia, principalmente, pelo fato de D. Pedro I ter trazido um professor francês surdo para fundar uma escola de “surdos-mudos” que era a terminologia utilizada nessa época, pois tinha um sobrinho surdo, Conde D’Eu. Acredita-se que sua surdez tenha ocorrido em função do costume daquele tempo de incentivar casamentos entre primos e primas consanguíneos de primeiro grau, a fim de se manter a herança na família. Esta forma de organização social e econômica viabilizou o aumento de pessoas com surdez em toda nobreza da Europa, fomentando o ensino para os filhos primogênitos, homens, da aristocracia, pois, “com o grande número de surdos que nasciam nos castelos, devido os casamentos consanguíneos, que era comum na época, pois a nobreza não pretendia dividir sua herança com outras famílias, então casava – se entre primos, sobrinhas e até irmãos (FONSECA, 2012, p. 05).

Apesar da maioria dos registros datarem da Idade Média, no período da Idade Antiga, as pessoas surdas eram consideradas pela sociedade como “seres castigados pelos deuses” e, também, vistas como incapazes de construir a linguagem, já que o ouvido era o principal órgão para a aprendizagem. Nessa direção, Strobel (2009, p. 18) afirma que:

O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento [...], portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar. (STROBEL, 2009, p. 18).

Diferentemente da concepção de Aristóteles, Sócrates entendia que bastava utilizar-se de gestos para ocorrer a compreensão das pessoas surdas, desta forma não considerando-os “ineducáveis” ou “não-humanos”, por lhes faltar a faculdade da linguagem:

O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.). (Ibid., p. 18).

Durante a Idade Média, aproximadamente entre os anos de 476 e 1453, a “classificação” de total incapacidade foi mantida para os surdos. Contudo, para aqueles pertencentes à aristocracia, falantes/oralizados poderiam exercer seus direitos de herdeiros legítimos, caso fossem homens e primogênitos. Haguiera-Cervellini (2003) chama atenção para o fato de que, até o século XV, os surdos eram considerados seres irracionais, aos quais eram negados direitos civis, sociais e religiosos: “[o surdo] não tinha direito à herança, sofria restrições religiosas e não podia se casar, a não ser que obtivesse uma dispensa do papa” (Ibid., p. 30).

A partir do século XVI, período que a civilização ocidental teve um desenvolvimento com maior abrangência, essencialmente devido às navegações, a educação de surdos tornou-se necessária para a manutenção da herança na nobreza européia, sobretudo na oralização, com o intuito de dar prova das plenas capacidades mentais dessas pessoas. Nesse tempo, surgiram diversos “professores de surdos” de diferentes segmentos da sociedade, tais como médicos, monges, educadores, filósofos, dentre outros como observamos a seguir:

Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. [...] O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia”. (STROBEL, 2009, p. 18).

Vale mencionar que o padre Leon, com a permissão do Papa, utilizava-se da datilologia, que é o alfabeto manual, e da oralização, para atender à demanda da manutenção da herança na família. Após alguns anos, o padre fundou uma escola para professores de surdos, porém, “[...] ele não publicou nada em sua vida e, depois de sua morte, o seu método

caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos” (Ibid., p. 20).

Concomitantemente, nesse período histórico, muitos países europeus investiram na educação do povo surdo por meio de publicação de livros e fundação de escolas para surdos e professores deste segmento, como aponta Strobel (2009, p. 20):

Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) [...] publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha [...] John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, idéia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde. John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos [...] publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral [...] Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “Surdis Laquens” [...] Samuel Heinicke publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”.

Uma figura destacada por Strobel (2009) na história da educação de pessoas surdas é o abade Charles Michel de L’Epée, cujo trabalho era realizado, principalmente, por meio de recursos financeiros das famílias dos próprios surdos e das ajudas e caridades da sociedade. Abade L’Epée, também, fundou a primeira escola pública para pessoas com surdez o “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e formou professores para esse segmento.

Ainda hoje, existe a universidade de Gallaudet, nos Estados Unidos, onde são realizadas pesquisas na área da surdez por professores surdos, codas e ouvintes. Vejamos o início desta instituição de ensino superior segundo Strobel:

Em Hartford, nos Estados Unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observava as crianças brincando no seu jardim quando percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada das demais crianças. Gallaudet ficou profundamente tocado pelo mutismo da Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para frequentar, pois na época não havia nenhuma escola de surdos nos Estados Unidos. Gallaudet tentou ensinar-lhe pessoalmente e juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos. O americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, o Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, em escola “Watson’s Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados) que usava a língua oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe a expor a metodologia, não tendo outra opção o Gallaudet partiu para a França onde foi bem acolhido e

impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard. (Ibid., p. 22).

Reiteradas vezes, na história da educação de pessoas surdas, encontram-se citações como: “após a morte do autor da metodologia não foram encontrados os registros de suas técnicas”, ou ainda, que os registros não foram compartilhados por motivo de ciúme, dentre outros. Esses relatos trazem certa inquietação sobre o porquê desses conhecimentos não terem sido socializados com outros profissionais ou religiosos, a fim de que seu acesso fosse universalizado, e, dessa forma, tivesse sido promovida uma educação que de fato auxiliasse a formação dos indivíduos surdos, e não que fosse utilizada pontualmente, como um pretexto para arrecadar fundos para uma determinada instituição ou para o trabalho específico de um profissional ou religioso.

Com o objetivo de expor com maior clareza os motivos dos caminhos trilhados para educação de pessoas surdas no Brasil, serão retratadas a seguir as linhas filosóficas educacionais que permearam a história da educação surda mundial, bem como suas intenções políticas.

2.2 Filosofias educacionais para surdos (oralismo/comunicação total/bilinguismo)

No início da formação educacional de surdos, está a concepção oralista que ainda perdura em nossos dias. Esta filosofia educacional propõe a “recuperação” da pessoa surda (QUADROS, 1997), manifestando, portanto, uma visão clínica do indivíduo. Isto significa que os surdos eram considerados, somente, como “deficientes auditivos”¹² e não sujeitos com a sua própria cultura e com possibilidade de contribuir ativamente para a sociedade. Observando a história da educação escolar surda, pode-se notar o fracasso educacional, fruto dos subfracassos, que, durante décadas, o povo surdo vivenciou devido a esta filosofia educacional:

Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso - fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino - o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de

¹² Lembramos que, atualmente, a terminologia “deficiente” tem caído em desuso, sobretudo com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão (LBI, n.º 13.146/2015) que tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e utiliza em seu *corpus* textual a expressão “Pessoa Com ou Sem Deficiência” para se referir aos cidadãos que compõem a sociedade como um todo.

torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos. (SKLIAR, 2016, p.18).

Constata-se o fracasso das políticas públicas¹³ educacionais para surdos pois, ainda hoje, uma mínima proporção de surdos tem acesso ao ensino superior. Vivenciamos uma significativa falta de qualificação profissional docente, além do próprio analfabetismo, tanto em Libras quanto na Língua Portuguesa, desses cidadãos. Por desconhecimento, a maioria das famílias ouvintes relutam para que os filhos surdos conheçam a sua língua natural, dificultando a construção da própria linguagem, o que pode causar danos imensuráveis para a constituição de um idioma, que é o principal canal de comunicação entre humanos, além da própria organização e estruturação de pensamento (GOLDFELD, 2002).

Entendemos que as crianças surdas adquirem a língua de sinais como qualquer outra pessoa, ou seja, por meio da convivência com os usuários do idioma. Desta forma, utilizaremos a concepção de Skliar para “Natural”:

“Natural”, entretanto, não se refere a uma certa espontaneidade biológica. Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto instrumental como funcionalmente com o passar do tempo. (SKLIAR, 2016, p. 27).

Em seus estudos, ao explicar que, para os surdos, a modalidade natural linguística é a visuoespacial, Ronice (1997) questiona como a modalidade oroauditiva pode ser considerada algo natural, se o sujeito não faz uso da audição? Desta forma, a abordagem oralista apresenta-se insuficiente para atender às demandas linguísticas/semióticas dos surdos.

Buscando estabelecer um paralelo com realidade que os surdos têm vivenciado em nossas escolas, compartilhamos as colocações de Freire a respeito de um processo de ensino-aprendizagem executado em uma língua estrangeira, até conhecida oficialmente em sua existência pelo público em questão, mas, não reconhecida como pertencente à sua cultura. Por

¹³ No contexto dessa pesquisa, as políticas públicas são compreendidas na mesma acepção de Holfing (2001), para quem essas constituem-se no “Estado em ação”. Nas palavras da autora: “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. O Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais. [...] entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. (HOLFING, 2001, p. 31).

isso mesmo, pouco capaz de auxiliar na estruturação do pensamento, dificultando uma compreensão mais profunda e agradável da construção do saber. Segundo Freire e Macedo:

[O ensino escolar] deve ser tarefa para a língua nacional e não para a língua “oficial”. É como exigir que meus filhos, no Brasil, aprendam a história do Brasil em inglês. Pode-se imaginar o que isso representaria como violação da estrutura do pensamento: uma disciplina estrangeira (como o inglês) imposta ao educando para estudar outra disciplina [...] Os políticos precisam ser claros com relação à língua. Precisam entender que a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas também uma estrutura de pensamento para o ente nacional. É uma cultura. (2011, p. 160).

No livro “Vendo Vozes”, o professor e neurologista Sacks (1990) alerta para a dificuldade que os surdos têm em aprender uma língua na modalidade oral-auditiva, justamente por não fazerem uso da audição. Ressaltamos que as línguas de sinais já existem desde o aparecimento dos sujeitos surdos na história e que, há tempos, essas pessoas vêm sofrendo um holocausto linguístico, cognitivo e cultural, conforme denuncia Skliar (2016).

O principal motivo da rejeição dos surdos com relação à proposta oralista é que uma pessoa com surdez compreende somente 20% do que está sendo falado por um/a ouvinte (QUADROS, 1997). Isso significa para o contexto educacional um prejuízo imensurável no processo de ensino-aprendizagem dos discentes. Salientamos que somente a minoria do povo surdo faz leitura orofacial, que seria a leitura de lábios em concomitância com a compreensão das expressões faciais. Esta prática demanda anos em sessões de fonoaudiologia para a sua proficiência. Maior dificuldade ainda, é a comunicação por meio do sistema fonador, a fala oral, pois ocorre a alta probabilidade de ser pronunciada com um certo “sotaque surdo”. Isso porque, por não ter a referência auditiva, ou seja, um retorno de sua pronúncia e a do seu interlocutor, fica difícil a equalização da própria voz. Desta forma, ao pronunciar os fonemas, percebe-se que não é uma língua natural, ora realiza vocalizações involuntárias, ora projeta a voz em volume desnecessário ou não funcional. Essas dificuldades não os impedem de aprender, mas, não se pode tornar a comunicação por meio do sistema fonador obrigatória, pois não prioriza o indivíduo, mas sim, o que a cultura local hegemônica reconhece como “normal e esperado por todos”.

Apesar de todos os estudos realizados, a filosofia educacional oralista ainda se encontra presente na atualidade pois, a cultura majoritária, em qualquer localização geográfica, é ouvinte. Daí que uma das maiores dificuldades das administrações públicas seja o atendimento justo dos chamados grupos sociais minoritários pois, isso requer uma articulação de políticas públicas fundamentadas no bem-estar da população e não, somente,

no atendimento das exigências do mercado de trabalho e da geração de lucro, sem consideração com o preço a ser pago pelas pessoas envolvidas nesse processo econômico-social. Para se avançar, em termos de equidade de direitos, é necessário um grande esforço tanto da sociedade quanto dos ocupantes dos cargos políticos de um país. Sobre a construção da hegemonia da noção que relaciona o ouvintismo a uma suposta “normalidade”, Skliar (2026, p. 16-17) afirma que:

Como toda ideologia dominante, o ouvintismo gerou os efeitos que desejava, pois contou com o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área da saúde, dos pais e familiares dos surdos, dos professores e, inclusive, daqueles próprios surdos que representavam e representam, hoje, os ideais do progresso da ciência e da tecnologia - o surdo que fala, o surdo que escuta.

Entendemos que grupos sociais minoritários são segmentos que não possuem uma representatividade política a contento na sociedade à qual pertencem. Podemos citar como exemplo nacional os negros e as mulheres que, quantitativamente são maioria no Brasil, mas, em relação à representatividade política e acesso a cargos de liderança e salários mais dignos estão, claramente, em desvantagem em comparação a brancos e homens. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a equidade de acesso a bens culturais e de consumo, a fim de equalizar as desigualdades socioeconômicas do país.

O que se pode ver entre as relações políticas, principalmente nos países com altos índices de desigualdade social, é o desinteresse de políticos em viabilizar o acesso a informações que são imprescindíveis para a compreensão da realidade que os próprios grupos minoritários enfrentam cotidianamente. E uma importante prática que pode ajudar ao sujeito a exercer a reflexão crítica sobre a realidade social é a educação escolar. Na perspectiva emancipatória defendida por Paulo Freire, a educação pode contribuir para a ampliação da leitura de mundo dos sujeitos, em um processo de conscientização que, permite estabelecer planos de ação coletivos para a transformação dos contextos desumanizadores que enfrentam.

Ao refletir sobre a abordagem oralista, consideramos oportuno retomar a história de Procusto que, segundo a mitologia da Grécia Antiga, era um malfeitor que possuía uma cama com as medidas exatas de seu corpo. Quando capturava uma pessoa, levava-a para a floresta onde morava, situada na região de Elêusis (península da Ática, Grécia). Ele amarrava sua vítima e se a pessoa fosse maior do que a cama, simplesmente, cortava o que sobrava. Se caso fosse menor, esticava-a até caber naquela medida. Desde a Idade Antiga, temos relatos de

histórias e mitos sobre pensamentos intolerantes, que não admitem o diferente, ou reconhecimento da multiculturalidade¹⁴ presente em toda humanidade, porque:

Muito além de um problema educacional, nos encontramos diante de um problema social, entre maioria e minoria, análogo aos problemas sociais enfrentados pelas comunidades indígenas no Brasil. Pede-se citar, também como exemplo, as comunidades de imigrantes, que, durante um determinado período da história brasileira, não podiam expressar-se em sua língua nativa, mas eram obrigadas a falarem português. (QUADROS, 1997, p. 26).

O tema da intolerância é visto há milênios em diversos povos. Esse conjunto de concepções e posturas ocorre em diferentes contextos sociais causando a opressão e sofrimento a muitos. Uma das formas de sobreposição cultural é, justamente, a proibição do uso da língua nativa para os moradores locais, esta prática visa a oprimir o povo, mutilando, sufocando e estigmatizando suas formas de expressão cultural.

Com a finalidade de se defender deste tipo de violência, quer seja etnocêntrica, quando um grupo ou indivíduo considera sua própria cultura superior às demais, ou xenofóbica, quando os nacionais apresentam repulsa à presença de estrangeiros ou pessoas do mesmo país que apresentam usos e costumes distintos do seu, grupos de surdos têm buscado formas de resistir diante de contextos nos quais sua cultura é considerada inferior ou inadequada, mesmo para a própria nação à qual pertencem.

As práticas de intolerância cultural descritas acima ocasionam a resistência do oprimido que não se adequa ao padrão opressor dominante. Para este posicionamento, sobretudo político, trazemos o pensamento de Henry Giroux, na Introdução da obra sobre alfabetização, de autoria de Paulo Freire e Donaldo Macedo, concernente à recusa de um grupo social, inclusive em não ser alfabetizado na língua da nação colonizadora. O autor pontua que esta recusa pode ser, na verdade, um ato de não-aceitação à opressão vivida há tempos pelo povo oprimido:

[Há situações nas quais], os membros da classe trabalhadora e de outros grupos oprimidos podem, consciente ou inconscientemente, [recusam-se] a aprender os códigos e competências culturais específicas sancionados pela visão da alfabetização da cultura dominante. Essa resistência deve ser vista como uma oportunidade para investigar as condições políticas e culturais que justificam essa resistência e não como atos incondicionais de recusa política consciente. (GIROUX, 2011, p. 40).

¹⁴ CANDAU, Vera Lúcia; MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Mesmo não sendo apreciada ou a mais indicada ao desenvolvimento da linguagem pela maioria da população surda, a concepção oralista ainda perdura. Devido às resistências das classes surdas, as representações que a sociedade ouvinte tem dos sujeitos surdos vêm se modificando, como veremos na próxima abordagem da educação escolar vivenciada por esse segmento.

A segunda fase das linhas filosóficas para educação escolar de surdos é a Comunicação Total (CT), difundida pela americana ouvinte e mãe de surdo Marta Ciccone (1990). Esta concepção baseia-se no respeito às diferenças e, devido a isto, defende utilizar todas as formas possíveis de comunicação com pessoas surdas, inclusive o bimodalismo, que seria a utilização de dois idiomas de forma concomitante, ou seja, o visual-espacial conjuntamente ao oral-auditivo. Há alguns anos, esta prática já não é mais indicada, pois percebeu-se que confunde tanto a compreensão dos surdos quanto dos ouvintes, pelo óbvio motivo das organizações gramaticais serem distintas, principalmente por serem de naturezas linguísticas opostas, além de prejudicar a fluidez da fala articulada pelo sistema fonador ou trato vocal¹⁵ nas línguas oral-auditiva.

Faz-se oportuno destacar, porém, que bimodalismo ainda é uma prática corrente, principalmente, em ocasiões em que não se tem presente um intérprete, ou intérprete-espelho¹⁶, quer seja surdo ou ouvinte, para dar apoio¹⁷, em ambientes em que se tem a presença de surdos e ouvintes. Em tais circunstâncias, a dificuldade na proficiência durante a fala concomitante de dois idiomas de modalidades tão distintas pode, infelizmente, ocasionar prejuízos à compreensão do discurso proferido nos dois grupos etno-linguísticos. Porém, diante da escassez de profissionais e da estrutura de material adequado para pessoas com surdez, essa prática ainda persiste entre muitos educadores, na realidade brasileira.

Pesquisas apontam que a concepção da Comunicação Total facilitou a comunicação entre surdos e ouvintes, mas, não é suficiente para promover a alfabetização dos educandos

¹⁵ São os órgãos responsáveis pela fonação humana sendo estes: traqueia, dente, língua, pregas vocais, dentre outros.

¹⁶ A função de um intérprete-espelho é traduzir o que o intérprete não pode ver ou ouvir, mas está no contexto do assunto que está sendo discorrido. Por exemplo um/a surdo/a pode interpretar uma música, mas necessitará de um/a intérprete-espelho para interpretar a música que está sendo tocada; ou um intérprete ouvinte, necessitará de um/a intérprete-espelho alfabetizado na língua oroauditiva para lhe dar suporte na tradução de um texto pelo qual o intérprete ouvinte não consegue ler.

¹⁷ A função de apoio para a cultura surda é o/a intérprete, quer seja ouvinte ou surdo/a, que auxilia tanto no revezamento da interpretação, a fim de não ficar extenuante para ambos, quanto no suporte de compreender a fala do/a locutor/a e, desta forma, utilizar os sinais mais adequados para transmitir com veracidade o que está sendo discorrido, sempre buscando a fidedignidade na tradução.

surdos, pois não contempla questões culturais que são imprescindíveis para a práxis em sala de aula. Freire (1996), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, diz que “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (FREIRE, p. 41). Se o professorado não atende às demandas culturais dos educandos, dificilmente ocorrerá o fenômeno educacional na sala de aula. A escola passará pela vida dos discentes e docentes, mas estes, verdadeiramente, não passarão pela vida escolar, pois o ensino não enfatiza mais o oral exclusivamente, mas o bimodal, ou seja, somente a comunicação e não o respeito e construção identitária do educando, não o enxergando como sujeito de fato nesse processo.

Na CT, o bimodalismo passa a ser defendido como a melhor alternativa de ensino para o surdo e, no começo de sua aparição, esta concepção era defendida até mesmo pela própria comunidade surda pois era o início do reconhecimento da necessidade de inserir um idioma que fizesse sentido para a pessoa com surdez, já que essa proposta caracteriza-se pelo uso simultâneo de sinais e da fala. Mas, de acordo com Quadros (*apud* DUFFY, 1997, p. 24-25), esta prática nada mais é do que a utilização de um sistema de sinais artificiais: “[...] como tentativas de ajustamento da língua oral-auditiva em uma modalidade espaço-visual, são usados para negar à criança surda a oportunidade de criar e experimentar uma língua natural”.

Como resultado desta pedagogia bimodal, temos a exclusão do grupo surdo e, portanto, fracasso na vida escolar e, conseqüentemente, dificuldade de os surdos interagirem socialmente entre ouvintes. Com isto, sua entrada, e, principalmente, permanência no mercado de trabalho acaba constituindo-se em um obstáculo que corrobora e fortalece a injustiça social. Na introdução do livro “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra” (FREIRE; MACEDO, 2011), Henry Giroux ilumina nosso entendimento sobre o que é, verdadeiramente, o processo de alfabetização no sentido emancipador defendido por Paulo Freire, distanciando-o de um ato de cunho instrumental que, somente, proporciona o decodificar um sistema de símbolos:

[...] definir alfabetização no sentido [freireano], como uma leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos. (GIROUX, 2011, p. 45).

No âmbito das proposições relativas à educação de surdos, evidencia-se ainda a abordagem bilíngue, na qual contrata-se um Tradutor-intérprete de Língua de Sinais (TILS) para falar no idioma do surdo. Freire (1996) nos alerta que, em um processo educativo crítico, é necessário o reconhecimento e assunção da identidade cultural do aluno. Isso significa criar

condições para que o educando possa assumir-se como ser social e histórico e perceber-se como alguém comunicante, transformador, pensante e criador. Para o autor, a assunção de si não significa a exclusão do outro, mas, implica o reconhecimento da “outredade” do “não eu”.

Pesquisas apontam que a questão da identidade cultural para a classe surda não é atendida somente com um intérprete de sua língua mas, demanda conhecer e valorizar sua cultura em todos os espaços educacionais que vão além dos físicos, mas sobretudo nas ambiências psicológicas de toda a comunidade escolar porque, conforme salienta Freire (1996), ensinar exige querer bem aos educandos.

Na busca de atender às demandas culturais surdas supramencionadas, consecutivamente à concepção de bilinguismo, surge a bilinguista-bicultural. Alguns autores já fazem menção a esta linha juntamente com o bilinguismo, mas utilizaremos o ponto de vista de Quadros (2008), como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. A autora explica que uma pessoa pode ser bilíngue sem, de fato, ser bicultural. Isso porque, para ser bilíngue, basta saber falar o idioma, como por exemplo, de forma virtual, mas, para ser bicultural é necessário conviver com o grupo social que faz o seu uso. Desta forma, pessoas podem pensar que aprenderam a utilizar uma língua de sinais por meio de um aplicativo para dispositivos eletrônicos sem nunca ter interagido com um surdo, não conhecendo sua trajetória histórico-cultural.

Nesse sentido, é pertinente esclarecer que não defino a educação bilíngue para surdos como o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes. Refiro-me a uma dimensão psicológica da educação bilíngue, vale dizer, ao direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. (SKLIAR, 2016, p. 25).

Nesse contexto, a proposta é que a língua de sinais permeie toda a escola e, se possível, todo o território que esta ocupa, não se restringindo à sala de aula como geralmente é realizado. Deste modo, o grupo de surdos permearia a vida local e por ela seria também permeado, havendo uma inter-relação entre si. Para tanto, são necessárias políticas-públicas de garantia de direitos dos cidadãos surdos que realmente respeitem a subjetividade desses sujeitos. Entendemos que, para que essas propostas se efetivem, torna-se imprescindível que a classe política, em suas diversas esferas governamentais, tenha interesse em escutar atentamente e considerar às demandas dessa população.

No contexto deste trabalho, nosso posicionamento quanto à adesão à concepção pelo bilinguismo-bicultural vem em concordância ao que Freire diz sobre o quanto a alfabetização realizada em uma língua alienadora pode desfavorecer o processo da construção de um

pensamento crítico, além da ausência de respeito às questões histórico-culturais de um povo. Essa pode ser considerada como uma violência contra a diversidade etno-linguística existente entre as nações, como pontua a Carta sobre os Direitos Linguísticos escrita pela Organização das Nações Unidas (ONU), mencionada no capítulo 1 desta dissertação. Nas palavras de Freire e Macedo:

[...] a alfabetização realizada na língua dominante é alienadora para os alunos subalternos, uma vez que nega a eles as ferramentas básicas para a reflexão, o pensamento crítico e a interação social. Sem cultivar sua língua nativa, e privados da oportunidade de reflexão e pensamento crítico, os alunos subalternos vêem-se incapazes de recriar a própria cultura e a própria história. Sem a reapropriação de seu capital cultural, a reconstrução da nova sociedade imaginada pelos educadores e líderes progressistas dificilmente se tornará realidade. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 145).

Com o intuito de corroborar com os posicionamentos colocados, trazemos a fala de Apple (2000), quando cita o filósofo e ativista italiano Antonio Gramsci, para retratar a concepção neoconservadora de educação e seus resultados nefastos para uma educação de qualidade:

Ele faz uma crítica devastadora de escolas que definem como o seu trabalho apenas a satisfação de “interesses práticos imediatos”, utilizando-se de uma retórica igualitária por trás de *slogans* democráticos, e ele adverte, percebe-se um descaso pela necessidade de “raciocinar e de pensar abstratamente”. (p. 160-161).

A sociedade, na perspectiva hegemônica, acredita que a escola seja quase que a única responsável pela inclusão ou exclusão de estudantes em sua rede de ensino sem considerar que condições são disponibilizadas para que o estudante possa dar continuidade à sua vida escolar, bem como a disponibilidade de acesso para uma qualidade educacional e preparo desses jovens para empregos dignos.

Defendemos que a instituição escolar não é a única responsável pelo reconhecimento da existência da cultura surda, mas, compreendemos que seu papel é imprescindível para a formação de cidadãos que respeitem a pluralidade cultural existente em nosso país e no mundo. Apple (2000) traz as três razões-chave de R. W. Connell para a escola envolver-se, sem “*slogans* democráticos”, com a justiça social tão necessária para o real desenvolvimento de uma nação:

A primeira é que o sistema educacional inteiro é um de nossos principais bens públicos [...]. Este é um tema complexo, mas, tanto em termos de acesso quanto de resultados, o que vemos é que o sistema educacional distribui os bens sociais de modo muito desiguais. A segunda razão é que o sistema educacional provavelmente se tornará mais importante enquanto

bem público no futuro [...] o terceiro ponto, o ensino é um “comércio moral”. [...] Se o sistema educacional consistentemente lida de forma injusta com muitos dos alunos, estes não são os únicos a sofrer. A qualidade da educação de todos os outros fica degradada (APPLE, 2000, p. 148).

Freire e Macedo nos apresentam os passos a serem percorridos para a reconstrução de uma nação, sobretudo na área da Educação, que fora colonizada, e que, portanto, teve parte de sua cultura sufocada por valores não condizentes com os seus:

Para manter certa coerência com o plano revolucionário de reconstruir sociedades novas e democráticas, os educadores e os líderes políticos precisam criar uma nova escola alicerçada em nova práxis educativa, que expresse conceitos diferentes de educação em consonância com o plano para a sociedade como um todo. Para que isso se dê, o primeiro passo é identificar os objetivos da educação dominante herdada. A seguir, é necessário analisar como funcionam os métodos utilizados pelas escolas dominantes, como legitimam os valores e significados dominantes e como, ao mesmo tempo, rejeitam a história, a cultura e as práticas linguísticas da maioria de alunos subalternos (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 142).

Vale lembrar que, por vezes, sem dar-se conta da contradição, escolas declaram-se inclusivas em seu Projeto Político-pedagógico (PPP) mas, em sua rotina diária, não há uma leitura aprofundada das relações interpessoais e até interculturais de sua comunidade escolar. Desta forma, não conseguem cumprir com o seu principal objetivo, que é a formação de uma sociedade democrática, na qual o conhecimento é compreendido como construção e tarefa coletiva.

Depois da família, as instituições educacionais são os espaços mais importantes para a constituição de um ser humano, principalmente da sua consciência política. Por isso, as concepções educacionais/filosóficas descritas no PPP¹⁸ de uma escola tem um grande peso para toda e qualquer unidade escolar.

Aulas que contemplem o protagonismo dos educandos, independentemente de suas origens e estilos de vida, podem favorecer à construção de hipóteses de mundo sem preconceitos. Em relação aos discentes surdos, pode-se envolvê-los na realização de diversas tarefas, como apresentação de seminários, e na própria escolha de metodologias para o processo de alfabetização bilíngue, além do oferecimento de cursos de idiomas visuoespaciais para ouvintes, surdos e codas.

¹⁸ Projeto Político-pedagógico - LDBE - Lei nº 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Quando não temos uma visão pedagógica que reconheça o educando como sujeito e, deste modo, protagonista em seu *quefazer* educacional, passamos a não considerar suas ricas contribuições no processo educativo. Esse pensamento colonial é denunciado por Freire e Macedo, quando fazem referência ao processo de reconstrução da estrutura educacional escolar em Guiné-Bissau, na África, na década de 1970, do qual Freire participou.

Antes da independência desses países, em 1975, as escolas funcionavam como locais políticos em que as iniquidades de classe, sexo e raça eram produzidas e reproduzidas. Em sua essência, a estrutura educacional colonial era utilizada para inculcar, nos nativos africanos, mitos e crenças que anulavam e depreciavam suas experiências vividas, sua história, sua cultura e sua língua. As escolas eram consideradas fontes purificadoras em que os africanos podiam ser salvos de sua ignorância profundamente arraigada, de sua cultura “selvagem” e de sua língua abastardada que, segundo alguns estudiosos portugueses, era uma forma corrompida do português “sem regras gramaticais (elas não podem sequer ser aplicadas)”. Esse sistema não podia fazer outra coisa senão reproduzir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia criado a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, sem capacidade para nada. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 128).

De maneira similar, podemos inferir que práticas educativas que subalternizam os saberes e a cultura surda podem contribuir para o fortalecimento da crença de que os educandos surdos são menos capazes.

No livro “Educação de Surdos: a aquisição da linguagem”, Quadros (1997) apresenta propostas educacionais, bem como experiências na formação de surdos realizadas em diferentes países. Ressaltamos que, muito mais que informar métodos, e que segundo a autora são relativos mormente à própria experiência do professor, Quadros busca explicitar a motivação do livro ao seu leitor, que é servir de referência para outros profissionais, a fim de que conheçam a proposta bilíngue para surdos e, desta forma, o material discutido possa contribuir para suas decisões próprias educacionais.

Nesse sentido, faz-se necessário ponderar que os métodos estão a serviço da visão que o professor tem de sua práxis e que esta deverá abarcar as questões antropológicas, psicológicas, sociológicas e políticas, dentre outras. Pois, nas questões de pedagogia surda é exigido dos docentes uma postura educativa crítica que fortaleça os educandos e problematize a normalização de sua condição surda e a subordinação de seus artefatos culturais a uma cultura ouvintista majoritária.

2.3 Referenciais da pedagogia de Paulo Freire para inspirar processos de alfabetização

Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro (GIROUX, 2011, p. 38).

Neste momento, iremos fazer um breve resumo da concepção de Freire sobre a alfabetização na visão crítica. Por toda extensão da presente pesquisa, foram realizadas tramas entre o assunto abordado e a perspectiva da pedagogia freireana, que buscou matizar

política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola (STRECK; REDIN; ZITIKOSKI, 2010, p. 243).

Não teria como falar de alfabetização, segundo Freire (1981), sem fazer menção de seu oposto, o analfabetismo, que por muitas vezes é o motivo da indignação e, desta forma, da não-aceitação da injustiça social tão denunciada pelo professor. Freire considera o analfabetismo uma profunda injustiça com os cidadãos, pois limita as possibilidades de que sejam sujeitos da própria história e prejudica sua participação efetiva nos processos políticos do país. Por esses motivos, Paulo Freire buscou posicionar-se de forma resistente a um método de alfabetização que se restrinja à mera aquisição de um código linguístico e de formas de decodificá-lo, mas sim, a favor de uma concepção que considere como sujeitos todos os envolvidos nessa prática, porque, de acordo com Freire e Macedo:

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade. (2011, p. 6).

À vista disso, a tarefa de uma teoria de alfabetização crítica implica em não permitir que os princípios democráticos não sejam cumpridos, conseqüentemente, é necessário que o corpo docente tenha clareza da importância de seu trabalho para a formação de uma sociedade, bem a compreensão e o compromisso com diversidade cultural existente em suas relações com os educandos. Henry Giroux, na introdução do livro “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, destaca as inter-relações existentes em o processo de alfabetização e as condições nas quais ele se dá:

alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. Ademais, uma teoria da alfabetização crítica obriga uma compreensão mais profunda de como as condições mais amplas do Estado e da sociedade produzem, negociam, transformam e se abatem sobre as condições de ensino de tal modo que possibilitam ou impossibilitam que os professores ajam de modo crítico e transformador (GIROUX, 2011, p. 42).

Educar é um ato político, e como resultado deste posicionamento, a alfabetização de um povo torna-se imprescindível para a possibilidade da ampliação do ato de conhecer o mundo, e, assim, nele interferir, alterando-o e sendo alterado pela realidade existente, em uma direção transformadora. À vista disso, Giroux, enfatiza que para se alcançar a participação ativa dos cidadãos na vida política de seu país, ao lado do acompanhamento do contexto global, é necessário ter

um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla (GIROUX, 2011, p. 34).

Com a intenção de refletirmos mais um pouco sobre a alfabetização e seus contributos à sociedade, retomaremos a questão do analfabetismo para Freire que é mais complexo do que o simples domínio de conhecimentos linguísticos de um idioma, mas, sobretudo enxergá-la como uma forma de incapacidade de leitura de mundo em uma perspectiva crítica, ou atrelada a uma forma de ignorância política e intelectual, assim como um instrumento de resistência em uma estratégia de resistência de um indivíduo ou grupo contra um sistema opressor de governo. Ainda em acordo com Giroux, na mesma obra,

Está implícita nessa análise a noção de que o analfabetismo, como problema social, atravessa as fronteiras entre as classes e não se limita ao fato de as minorias não conseguirem dominar as competências funcionais de ler e de escrever. O analfabetismo significa, num nível, uma forma de ignorância política e intelectual e, em outro, um exemplo possível de resistência de classe, de sexo, de raça ou de cultura. Como parte da questão mais ampla e mais difusa de hegemonia cultural, o analfabetismo refere-se à incapacidade funcional ou recusa das pessoas de classe média ou alta de ler o mundo e suas próprias vidas de um modo crítico e historicamente relacionais (GIROUX, 2011, p. 39).

Se considerarmos a perspectiva de que o analfabetismo é um instrumento de resistência, compreenderemos algumas motivações que levam indivíduos surdos a não aceitarem serem oralizados com a justificativa de se sentirem forçados a ter um comportamento linguístico que não é pertinente à sua realidade cultural e identitária, e que há tempos este grupo tem lutado, em meio a intensa adversidade, para obter seu espaço reconhecido no tecido social. Para Giroux:

Neste sentido, a alfabetização significa mais do que romper com o preestabelecido, [...] Significa, também, compreender os detalhes da vida cotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social. Como parte do discurso da narrativa e da ação, a alfabetização crítica sugere que se utilize a história como uma forma de libertar a memória. No sentido aqui empregado, história significa reconhecer os traços figurais de potencialidades inesgotadas bem como fontes de sofrimento que constituem o passado de cada um. Reconstruir a história nesse sentido é situar o significado e a prática da alfabetização num discurso ético que tem como referência aquelas situações de sofrimento que precisam ser lembradas e superadas. (2011, p. 43).

Por consequência, a escola tem um papel ímpar na formação identitária e cultural de uma nação, sobretudo por ser um espaço plural de produção e aquisição da linguagem e, como resultado de sua natureza cheia de significações, esta tem em seu bojo um contexto de tensões que devem server ao projeto de desvelamento e mudança social, gerando condições mais dignas de vida à toda sua comunidade escolar. Trata-se de um “querer bem” ao outro na perspectiva emancipatória, ou seja, com a intenção de se construir uma percepção mais crítica e solidária sobre a realidade, “em favor de uma ética universal do ser humano” (STRECK; REDIN; ZITIKOSKI, 2010, p. 379). Giroux esclarece que:

Como forma de política cultural, a alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e administradores escolares frequentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares (2011, p. 44).

O fim último do ato de alfabetizar está na conscientização (FREIRE, 1987) tanto de discentes quanto docentes, pois a “educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (STRECK; REDIN; ZITIKOSKI, 2010, p. 88), que se dá por meio do diálogo. Ann Berthoff, no Prefácio 2, do livro “Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra”, reforça que:

A educação para a liberdade não é simplesmente uma questão de estimular o ensino que tenha um certo sabor político; não é um meio de transmitir ideias tidas como verdadeiras, por “melhores” que elas sejam; não se trata de doar o conhecimento do professor aos não instruídos ou de informá-los sobre o fato da opressão que sofrem. O ensino e a aprendizagem são dialógicos por natureza, e a ação dialógica depende da percepção de cada um como cognoscente, atitude essa que Freire chama de conscientização (BERTHOFF, 2011, p. 11).

2.3.1 Uma trama conceitual para refletir sobre a alfabetização bilíngue em Libras/Português de crianças surdas

De acordo com Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2018), a trama conceitual freireana representa um construto da relação de um conceito central, como ponto de partida para uma reflexão acerca de conceitos freireanos que se articulam no interior dessa matriz referencial. Os conceitos e suas possibilidades de conexão são estabelecidos pelo autor da trama, segundo seu objetivo de pesquisa, respeitando os princípios e o arcabouço teórico da obra de Paulo Freire. Com essa inspiração, foi constituída uma trama conceitual para auxiliar no processo organização e análise dos dados coletados no campo de pesquisa.

Em todo percurso do estudo realizado, imbuídos dos pressupostos de Paulo Freire, buscamos adotar uma postura de responsabilidade ética para com os sujeitos, o contexto e os documentos que fizeram parte desta pesquisa. Segundo o verbete “Rigor/Rigorousidade”, redigido por Danilo Streck: “Tal como o rigor, a seriedade e a exigência podem coexistir com a alegria e com a curiosidade. E, sobretudo, com a competência e o compromisso profissional” (STRECK, 2010, p. 362).

O pensamento de Paulo Freire nos serve como uma matriz de reflexão sobre a prática da professora do AEE, desenvolvida durante o processo de alfabetização bilíngue em Libras/Português que ela realiza com os discentes surdos.

A trama construída e apresenta a seguir foi utilizada como referência para as observações na escola-campo, e os conceitos freireanos que se articulam à prática de alfabetização de crianças surdas, nortearam o olhar da pesquisadora, a fim de que fosse possível investigar o objeto à luz de pressupostos de uma educação humanizadora.

Figura 1 - Trama Conceitual com centro na alfabetização de crianças surdas



Fonte: Elaborada pela autora para fins de pesquisa

Todos os conceitos selecionados e agrupados da Figura 1, de forma relacional, se fazem presente com grande força no livro “Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa”, de autoria de Paulo Freire. Nesse livro, Freire discute elementos indispensáveis à formação do educador, em especial, àqueles dispostos a comprometer-se com os oprimidos e com os seus processos de conscientização.

Cada subcapítulo da obra anuncia um saber, sendo que a obra é constituída por três capítulos centrais e analisa 27 saberes. A partir do tema central de nossa pesquisa, a alfabetização de crianças surdas, que está subsumido ao tema mais amplo da alfabetização, largamente abordado por Paulo Freire ao longo de sua vida, foram feitas associações com outros temas discutidos pelo educador, e que nos possibilitassem uma visão mais crítica sobre a temática central. Essa inter-relação foi urdida por meio dos imperativos “requer, exige e não se faz sem” que efetuam a intersecção dos saberes “exige: respeito aos saberes dos educandos”; “requer: respeito à autonomia do ser do educando”, e “não se faz sem: segurança, competência profissional e generosidade”; a fim de construir a trama conceitual sobre a alfabetização de crianças surdas.

A rigor, uma trama conceitual freireana, conforme definido por Saul e Saul (2018), necessita que todos os conceitos da trama, inclusive aquele que ocupa o centro, tenham sido objeto de discussão de Freire. Uma vez que optamos por utilizar a noção de “alfabetização de

crianças surdas” ao centro, podemos dizer de uma inspiração ou de uma aproximação com a proposta desses autores, mas não adjetivar esta trama como freireana.

Ainda de acordo com Saul e Saul (2013), o cerne da construção de uma trama conceitual freireana “[...] é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para atender aos propósitos de sua pesquisa: compreender um fenômeno ou uma situação, propor ou avaliar políticas práticas educativas” (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2013, p. 108), e, nesse sentido, acreditamos que conseguimos uma convergência interessante com a proposta das tramas conceituais freireanas.

Durante o tempo de reflexão sobre a escolha dos princípios freireanos que estariam compondo a trama, foi inevitável que o olhar da pesquisadora fosse transformado, e suas lentes de leitura de mundo adequadas para que seja ocasionado o ato de “Ad-mirar” o objeto, ou seja, conforme explica Freire (1981), de tomar uma distância crítica do mesmo que permita ir além das impressões mais imediatas que temos dele, de observá-lo por dentro, com mais profundidade, e a partir de suas múltiplas determinações.

A trama conceitual também “tem uma função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e o aprofundamento da obra freireana” (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2013, p. 108). Desta forma, a trama pode trazer novos sentidos e, portanto, diferentes vivências para quem pesquisa, pois, ao realizar a interligação dos princípios freireanos aos fenômenos observados, aprende e, exatamente por isso, pode também ensinar.

Com o objetivo de elucidar os conceitos que urdiram a trama conceitual delineada para a presente pesquisa, no bojo da pedagogia de Paulo Freire, discorreremos sobre eles a partir da inter-relações aqui definidas.

A alfabetização de crianças surdas, assim como de outras crianças, exige absoluto respeito aos saberes dos educados. Isso significa considerar o outro como sujeito histórico-cultural e produtor de conhecimentos, e implica organizar a prática pedagógica sob um olhar inclusivo, de consideração e tolerância. De acordo com Paulo Freire (2008), tolerar não significa aceitar passivamente o intolerável, mas sim, estabelecer um compromisso ético com os demais seres humanos, no sentido de abrir espaços para a diferença e as relações interculturais sem perder de vista igualdade, compreendida como um elemento indispensável das lutas por justiça social.

O respeito ao saber dos educandos permite a realização de “leituras de mundo”, e de “leituras da palavra”, a partir de conflitos que, compreendidos criticamente, nos processos de alfabetização e de (re)construção de saberes, permitirão aos educandos “[...] a conviver com o

diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente” (FREIRE *et al.*, 2009, p. 59). Essa é a base para o desenvolvimento de uma educação realmente significativa, porque parte dos sentidos e significados que os educandos estão tendo sobre a realidade e desafia-os a ressignificá-los de forma coletiva, ativa e esperançosa.

Em uma dimensão histórica, é sempre importante lembrar que a sociedade brasileira tem uma tradição autoritária, de restrição e privação de direitos e de liberdades individuais e coletivas. Em sua “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire nomeia como bancária a educação transmissiva, pautada por uma didática anti-dialógica, heteronômica, na qual vigora a contradição professor-aluno.

A alfabetização de crianças surdas requer ainda mais atenção à autonomia dos educandos, aos seus tempos, ritmos, conflitos socioculturais e capacidade de se envolver e experienciar as propostas pedagógicas, assumindo responsabilidades e tomando parte das decisões sobre o desenvolvimento do processo apreensão dos idiomas. Machado assim se manifesta sobre a acepção freireana de autonomia: “[trata-se de] um processo de decisão e de humanização que vamos construindo historicamente, a partir de várias, inúmeras decisões que vamos tomando ao longo de nossa existência.” (2010, p. 53).

As ideias até aqui discutidas demonstram a importância que Freire dá a formação humana, em uma perspectiva emancipatória, e isso não se faz sem segurança, competência profissional e generosidade, de forma especial, por quem conduz o processo formativo. Dizer isso, significa que o professor tem a responsabilidade ética de estar bem preparado para o exercício da docência, uma responsabilidade que implica o apoio de condições objetivas e políticas públicas que criem as condições para que isso se efetive.

Respalado por boas condições de vida e trabalho, bem como por uma formação consistente, o professor amplia suas possibilidades de dispor de mais segurança sobre suas decisões político-pedagógicas. Isso não significa que ele se torna infalível, ao contrário, nesse contexto, ele passa a ver os acertos com sobriedade e os erros como parte importante da prática de aprender, de corrigir rotas e re-planejar a prática.

A alfabetização de crianças surdas pode beneficiar-se muitíssimo de uma visão da docência como um exercício profissional importante, que se afaste de lógicas missionárias e de responsabilização individual (*accountability*). Freire afirma que:

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados.

É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças. (1996, p. 09).

Com essa breve síntese, elaborada a partir da trama conceitual, queremos insistir na ideia de que, ainda que Paulo Freire ainda seja muito reconhecido como criador de um “método de alfabetização de adultos”, esse educador foi muito além disso. A teoria do conhecimento que ele desenvolveu abre caminhos para a superação da injustiça social e para a luta ao lado dos menos favorecidos. Sua obra traz em seu bojo princípios educativos que podem ser recriados e recontextualizados em diferentes modalidades, etapas e níveis de ensino, desde que respeitadas os seus fundamentos e a marca humanizadora e conscientizadora de suas proposições.

No próximo capítulo será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, tendo em vista explicitar as decisões tomadas e as intenções metódicas necessárias para compreender o objeto de estudo.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, será relatado o caminho percorrido na pesquisa com a intenção de identificar e compreender possíveis contribuições da pedagogia de Paulo Freire para a alfabetização bilíngue de crianças surdas, no contexto das Salas de Recursos Multifuncionais.

O estudo possui uma abordagem qualitativa, ou seja, insere-se em um conjunto de pesquisas que buscam compreender a realidade considerando-a em sua historicidade, dinamicidade e como um processo resultante das intervenções humanas e que, ao mesmo tempo, condiciona essas intervenções. Chizzotti (2008, p. 27-28) afirma que:

[Se] o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

A escolha da abordagem qualitativa envolveu, também, o levantamento bibliográfico, apresentado nos capítulos anteriores, a análise de documentos que se relacionam ao contexto pesquisa, a observação participante e a realização de uma entrevista, a fim produzir os elementos necessários para responder à questão de pesquisa.

3.1 Contexto e sujeitos

A Unidade Escolar pesquisada está localizada na cidade de Santos, no bairro Ponta da Praia, e foi criada pela Lei no 2234, de 8 de janeiro de 1960, tendo sido inaugurada no dia 26 de janeiro de 1960.

O edifício da escola apresenta-se em ótimo estado de manutenção. A diretora está há cinco anos desenvolvendo um trabalho reconhecido como referência na região¹⁹, com empenho e presença, e que tem como marca as reuniões semanais que ela conduz, no pátio da escola, com discentes, funcionários, equipe gestora e docentes, antes da audição dos Hinos Brasileiros, com o objetivos de estreitar a participação de todos no cumprimento do PPP, e de realizar orientações necessárias para o bom funcionamento da unidade. Tais encontros continuam a ser realizados pela equipe gestora durante o período de férias da diretora, que faz

¹⁹ Faço parte do quadro de funcionários da mesma secretaria de educação há aproximadamente 15 anos e a escola em tela tem sido bem referida dentre gestores e supervisores em geral pertencentes ao município.

uma especial solicitação para o seu cumprimento, com o intuito de fortalecer o vínculo entre a comunidade escolar e os valores e princípios descritos no PPP.

De acordo com o PPP, segundo os Indicadores Contextuais da Prova Brasil a unidade escolar apresenta o Indicador de nível socioeconômico alto, embora receba alunos do bairro Praia Santa Cruz dos Navegantes, conhecido como “Pouca Farinha” pertencente ao município do Guarujá, que se encontra num patamar de baixo poder aquisitivo.

A unidade escolar atende a alunos do Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ciclos I e II, totalizando 796 alunos. Na escola, desde 2015, vem sendo desenvolvido o projeto "Nossa escola, Nossa cara" com objetivo de despertar o senso de responsabilidade pelo patrimônio público, especialmente o espaço escolar.

O prédio da escola tem arquitetura antiga e apresenta 13 (treze) salas de aula distribuídas em dois pisos. Possui 01 (uma) Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 01 (uma) sala de AEE para surdos/as, e 03 (três) salas para a equipe gestora, que é dupla, devido à complexidade e quantidade de discentes na UE. Possui também uma biblioteca com um acervo adequado, 01 (um) laboratório de informática, 01 (uma) quadra esportiva coberta, (01) um pátio coberto, com palco, além de secretaria, sala de vídeo, banheiros convencionais e banheiros adaptados, sala dos professores, cozinha e despensa, porém, não dispõe em sua estrutura física de um refeitório, o que torna necessário que as refeições são realizadas no pátio coberto da UE.

3.1.1 A escolha da escola

Abaixo, segue excerto do PPP que retrata o histórico de fundação da escola, assim como informações sobre o seu patrono, que tinha parentes surdos na realeza o que caracteriza a unidade educacional de uma forma diferenciada, pois, por ser um polo de educação de pessoas surdas, tem um patrono que se importou com esse grupo social devido a membros familiares serem deste grupo etnolinguístico (PPP, 2018, p. 08).

b) BIOGRAFIA DO PATRONO ESCOLAR

Pedro II (Pedro de Alcântara João Carlos Leopoldo Salvador Bibiano Francisco Xavier de Paula Miguel Gabriel Rafael Gonzaga) foi o 2o imperador do Brasil. Nascido no paço de São Cristóvão, filho de Pedro I e da imperatriz Leopoldina, ascendeu ao trono do Brasil pela abdicação do pai, em 7 de abril de 1831. Em seu império ocorreram: o fim do tráfico negreiro (1850), a lei do Ventre Livre (1871), a libertação dos escravos sexagenários e a lei Áurea (1888). Com a proclamação da República e a consequente extinção do regime imperial, embarcou para Lisboa, onde faleceu sua

esposa. Seguiu depois para França e morreu em Paris.

No Brasil no período imperial, com a chegada do educador francês Ernest Huet, (surdo congênito) em 1855 e apoio de D. Pedro II, funda no Rio de Janeiro em 1857 o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Lei número 939, de 26 setembro de 1857). Por meio da Lei número 3198 de 06 de julho de 1957, recebe a denominação de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O interesse de D. Pedro II em fundar o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, se deve ao fato segundo a escritora Reis que: “viria do fato de ser a princesa Isabel, mãe de um filho surdo”, além de ser casada com o Conde D’Eu, parcialmente surdo (REIS, 1992, p. 5).

A escola, polo de inclusão de alunos surdos, conta com AEE específico para este segmento, e por este motivo, possui, além das professoras da SRM que atuam nos períodos da manhã da tarde; um professor de educação especial bilíngue em Libras/Português, no período da manhã, e uma professora de educação especial bilíngue em Libras/Português, no vespertino. Duas vezes na semana a professora realiza um projeto de aula de Libras, primeiramente, para toda a comunidade escolar e, quando sobram vagas, para munícipes interessados.

3.1.2 O Atendimento Educacional Especializado na Unidade

A sala do AEE para pessoas com surdez da Unidade Municipal de Educação é bem estruturada, limpa e organizada, possui também um espaço suficiente para atendimento individual ou em grupo, de aproximadamente cinco (05) crianças.

Na sala há 01 (uma) mesa ovalada para 06 (seis) pessoas, 01 (um) móvel para um computador desktop, 01 (uma) impressora e periféricos eletrônicos; além de 03 (três) armários baixos, que permitem o alcance das crianças à jogos para ensino de Libras e conteúdos pedagógicos diversos, como: números e operações; letras e palavras; informações sobre animais; meios de transporte, dentre outros. As crianças, intérpretes e professores do AEE têm total liberdade para manuseio e utilização do espaço e dos materiais, ensejando um clima de parceria e colaboração na realização do trabalho educativo.

A fim de viabilizar a comunicação interna, as tradutoras-intérpretes fazem uso de um caderno, semelhantemente a um diário de bordo, para registro de frequência do alunado, conteúdos ministrados pelo corpo docente, adaptações realizadas na aula (para uma melhor compreensão das propostas) e acompanhamento do desenvolvimento pedagógico e social do educando surdo.

Ao lado do AEE está a SRM para atendimento de crianças com superdotação; deficiência ou necessidades educacionais específicas, destinada aos discentes dos três

períodos, pois a UE também funciona no período noturno com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Próximo a essas classes estão localizados banheiros masculino e feminino adaptados e um filtro de água refrigerada. Esta disposição dos espaços facilita a movimentação de crianças e adolescentes matriculados no AEE para a realização da higiene pessoal, evitando um deslocamento longo, que exigiria maior cuidado do mediador ou professor em relação ao bem-estar da criança.

3.1.3 Caracterização da professora e cuidados éticos

Uma professora de educação especial bilíngue em Libras/Português, que atua no período vespertino, na escola pesquisada, foi convidada a participar da pesquisa. O convite para participação foi realizado pessoalmente pela autora desta dissertação de mestrado. Essa docente leciona para discentes surdos dos anos iniciais até finais do ensino fundamental no Atendimento Educacional Especializado (AEE), responsável pela modalidade Especial de educação, no período vespertino, com carga horária de 200h/a, com projeto de ensino de Libras para toda a comunidade escolar no período noturno. A professora possui graduação em Educação Especial com especialização em educação de surdos, e reside em Santos/SP.

A opção de analisar a prática alfabetizadora dessa docente deveu-se, sobretudo, por sua trajetória em dedicação aos discentes surdos, bem como no atendimento de seus familiares e serviços prestados, em sua maioria de forma voluntária, à comunidade surda da região.

Ao observar a prática da professora, estiveram presentes nos momentos de observação os educandos surdos do período da tarde e as 07 (sete) tradutoras-intérpretes, estas últimas, não de forma simultânea nem em um mesmo dia. Em seguida, apresento um quadro com a relação de estudantes por sexo e ano escolar que estão matriculados no AEE para pessoas com sudez.

Quadro 2 - Discentes surdos/as do Ensino Fundamental I e II atendidos no AEE

Discentes	Ano Escolar
Menina	2º Ano
Menino	3º Ano
Menina	4º Ano

Menino	4º Ano
Menino	5º Ano
Menino	5º Ano
Menina	7º Ano
Menina	7º Ano
Menino	7º Ano
Menino	8º Ano

Fonte: Elaborado pela autora para fins de pesquisa.

Cabe observar que estivemos atentos aos necessários cuidados éticos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. A professora bem como os demais sujeitos que estiveram presentes em diferentes momentos da investigação foram devida e formalmente informados²⁰ sobre os objetivos da pesquisa e, livremente, ofereceram consentimento à pesquisadora para prosseguir com seu trabalho. Também foram concedidas autorizações formais para o desenvolvimento desta pesquisa, na escola selecionada, por parte da Secretaria da Educação e da direção da unidade.

Além disso, foi assegurado a todos que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, que todos teriam o anonimato garantido, e que poderiam desistir de participar do processo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo para eles.

3.2 Análise de documentos

De acordo com Laville e Dionne,

[...] um documento pode ser algo mais do que um pergaminho poeirento: o termo designa toda fonte de informações já existente. Pensa-se, e claro, nos documentos impressos, mas também em tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e, [...], em todo vestígio deixado pelo homem. (1999, p. 167).

Esses mesmos autores destacam que nos documentos os sujeitos expressam suas emoções, reflexões e visões de mundo. Além disso, tais produções possuem um papel importante no registro de aspectos socioeconômicos e quantitativos da vida humana a partir

²⁰ Conforme modelo do TCLE no apêndice.

dos quais pode-se compreender uma série de aspectos importantes da prática social e de interesses ético-políticos que delas decorrem. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167-168).

Nesta pesquisa, os documentos analisados foram: o projeto político pedagógico da escola pesquisada; planos de aula e de ensino elaborados pela professora bilíngue, sujeito da pesquisa; registros descritos pela pesquisadora, autora desta dissertação, em seu diário de campo.

A análise dos documentos possibilitou uma visão ampliada do contexto pesquisado e das práticas realizadas pela docente bilíngue, na SRM, bem como a identificação, na prática pedagógica, de indícios emancipatórios que podem ser articulados e potencializados pelo referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.

3.3 A observação participante

Devido à abordagem da pesquisa ser qualitativa, foi realizada a escolha da observação participante como procedimento de coleta de dados, uma vez que assumimos que não há neutralidade do pesquisador quando este adentra o campo de investigação, e que a sua imersão no contexto pesquisado pode variar e ser realizada sem prejuízo das análises desenvolvidas. Com essa perspectiva, compreendemos a observação participante segundo Lüdke e André, para quem:

Decidir qual o grau de envolvimento no trabalho de pesquisa não significa decidir simplesmente que a observação será ou não participante. A escolha é feita geralmente em termos de um contiuum que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro desse continuum são muitas e podem inclusive mudar conforme o desenrolar do estudo. (1986, p. 28).

O período de observação sistemática iniciou-se em outubro de 2019, mas a pesquisadora já havia visitado as instalações da escola-campo ao longo do ano letivo, em diferentes ocasiões, com a intenção de conhecer a comunidade escolar local e por trabalhar na escola geminada ao terreno da escola-campo. A pesquisadora também já conhecia uma das tradutoras-intérprete há vários anos, assim como, teve a possibilidade de escolher, durante o processo de atribuição de equipe gestora, uma unidade educacional que fosse próxima do campo de pesquisa, na Secretaria Municipal de Educação de Santos, trabalhar como assistente de direção na instituição geminada à escola-campo, com o objetivo de acompanhar com proximidade o cotidiano daquela comunidade escolar, que é muito semelhante à da escola na

qual atuei como assistente, no mesmo período, em consequência de ambas estarem localizadas em um mesmo território²¹.

O empenho de, não somente atuar proximamente à escola-campo, mas, sobretudo, de fazer parte da comunidade escolar pesquisada, possibilitou a construção de uma visão global acerca da realidade estudada. Acreditamos que essa decisão foi ao encontro do pressuposto freireano de que a produção de conhecimento significativo requer o conhecimento, a consideração e o respeito à realidade sociocultural de nossos interlocutores, possibilitando uma leitura de mundo que toma não a nós mesmos, mas o outro, como referência principal. De acordo com Freire, a pesquisa no campo da linguagem, em nosso caso, a análise de certas práticas alfabetização, exige a consciência a linguagem imbrica-se a questões de classe, e que estas necessitam ser pensadas em sua associação com o pensamento-linguagem dos sujeitos:

[...] não devemos nem reduzir a pesquisa da linguagem a uma compreensão mecânica nem reduzi-la apenas à análise de classes sociais. Mas temos que fazer com que esta última obtenha uma visão global do sistema total que se esteja investigando. Penso que todos nós, em última análise, falamos a mesma linguagem (no sentido abstrato) e expressamo-nos de modos diferentes (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 66).

A observação participante possibilitou articular de forma orgânica a observação da prática da docente e as tensões inerentes ao problema pesquisado, abrindo dimensões outras, para além do que possibilitou a análise de documentos, como forma de corroborar para a compreensão dos fenômenos com os quais nos deparamos no campo.

A observação demandou a preparação de um roteiro²² a organização de um diário de campo para registrar as observações, por vezes, no calor dos acontecimentos, e reflexões, em momentos posteriores, e foi realizada sistematicamente durante 10 dias, por aproximadamente 3 horas diárias, perfazendo um total de 30 horas de observação local.

3.4 A entrevista semiestruturada

A opção pela modalidade semiestruturada de entrevistas, na perspectiva da entrevista reflexiva (SZYMANSKI *et al.*, 2011), teve o intuito de afiançar, ao máximo, a naturalidade da convivência interpessoal da pesquisadora entre as intérpretes e a professora do AEE. Durante o tempo de observação sistemática, pode-se notar uma preocupação por parte da

²¹ As duas unidades municipais de educação ocupam o mesmo terreno, sendo divididas somente com um portão que ambas as unidades possuem chave para acesso.

²² Conforme modelo do roteiro no apêndice da pesquisa.

equipe do AEE em apresentar um trabalho de excelência, principalmente no início dos contatos presenciais, o que já era esperado pela pesquisadora, pois o mesmo é bem-conceituado e conhecido no âmbito das escolas dessa rede de ensino. O contexto dos sujeitos entrevistados também foi outro fator que precisou ser considerado para a elaboração de um roteiro de questões.

Pelo mesmo motivo, filmagens não foram realizadas, pois as próprias crianças não ficariam concentradas nas aulas, e esse procedimento poderia atrapalhar o bom andamento da rotina escolar. Além disso, gravações em áudio seriam desnecessárias, pois o idioma é de uma modalidade espaço-visual.

Enfatizamos que em todo momento a sensação de acolhida permeou as relações sociais e que todos os sujeitos buscaram contribuir com informações relevantes para a pesquisa.

Ressalte-se que, para nós, a entrevista constitui-se, ainda, como um procedimento metodológico que produz conhecimentos tanto para o entrevistador quanto para o entrevistado. Pautados pelo referencial freireano, para quem o diálogo é uma exigência existencial (FREIRE, 1987), o ato de entrevistar é compreendido como um ato que envolve confiança, respeito aos saberes e posições político-pedagógicas do interlocutor e escuta atenta. Em sintonia com as ideias de Paulo Freire, Szymanski assim se posiciona sobre a entrevista reflexiva:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de reflexiva, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (SZYMANSKI *et al.*, 2011, p. 15).

Reflexões sobre o que foi dito pela professora em momentos de entrevista estarão compondo o capítulo de análise desta dissertação.

Abaixo, seguem exemplos de perguntas realizadas nos diálogos com a professora, articuladas aos objetivos da investigação:

- Professora, por gentileza, você poderia contar um pouco da sua trajetória na educação de crianças surdas?
- Como você analisa o seu relacionamento interpessoal com as crianças surdas desta escola, nas atividades do AEE?
- Quais materiais didáticos são utilizados com os discentes surdos? Por quê?

- Quais os materiais e estrutura física e logística estariam disponíveis para as intérpretes?
- Como o AEE se articula com a equipe de tradutoras-intérpretes?
- Como você avalia a relação entre o AEE e as famílias dos alunos surdos? Por quê?

Por meio da devolutiva das entrevistas, foi possível compreender a rotina escolar de atendimento de intérpretes, familiares e crianças, além da motivação profissional da professora que atua há 35 (trinta e cinco) anos nessa área.

3.5 Organização dos dados produzidos

Os dados foram coletados a partir de 03 fontes: documentos selecionados para a compreensão do objeto de pesquisa, registros e sínteses reflexivas provenientes da observação participante e entrevista com a docente do AEE.

O procedimento de análise dos dados produzidos nessa pesquisa teve como referência as categorias articuladas na trama conceitual freireana, apresentada e discutida no capítulo 1, que, no próximo capítulo estarão representadas em eixos temáticos nos quais as evidências serão situadas e analisadas à luz do referencial teórico selecionado para esta dissertação, e que foram explorados nos 2 primeiros capítulos.

CAPÍTULO 4 – DISCUTINDO POSSIBILIDADES PARA A ALFABETIZAÇÃO CRÍTICA DE CRIANÇAS SURDAS NA ESCOLA

Neste capítulo serão discutidas as evidências coletadas no campo empírico. O capítulo está estruturado em eixos que correspondem às articulações das categorias selecionadas para compor a trama conceitual apresentada no capítulo 2, de forma a lançar luz sobre o potencial da pedagogia freireana para o desenvolvimento de processos de alfabetização bilíngue de crianças surdas em Libras/Português, no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Os dados dispostos e analisados nos eixos foram extraídos de registros realizados na observação participante, da entrevista semiestruturada feita com a professora do AEE e relatada pela autora desta dissertação, de anotações da pesquisadora a partir do diário de classe da docente do AEE, bem como do Projeto Político Pedagógico da unidade educacional. As evidências aqui interpretadas foram selecionadas a partir de sua aderência à temática dos eixos, e constituem um recorte possível a partir do olhar da pesquisadora sobre os fenômenos observados, diante da intenção de responder à questão que norteia a investigação.

Os dados coletados em diferentes fontes foram triangulados (DUARTE, 2009), engendrando uma “leitura de realidade” sob uma perspectiva multiforme. Isso significa ir além de leituras lineares e sequenciais dos dados, articulando-os de forma relacional, em um horizonte totalizante. No verbete Realidade, que integra o “Dicionário Paulo Freire”, Moacir Gadotti expõe uma compreensão desse termo que reforça o nosso intuito com a perspectiva de análise que assumimos:

[...] conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma “totalidade concreta”. Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrossocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. (GADOTTI, 2010, p. 344).

4.1 Alfabetização de crianças surdas exige respeito aos saberes dos educandos

Com o intuito de preparar nosso entendimento para este momento, compartilhamos um pensamento de Freire quanto à necessária coerência que os educadores necessitam ter entre seu discurso e sua prática, no que diz respeito ao reconhecimento do direito dos educandos de “dizer a sua palavra” e explicitar os seus saberes e dúvidas, no espaço da sala de aula:

Como professor, não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar e de criticar que “falo” desses direitos. A minha pura fala sobre esses direitos a que não corresponda a sua concretização não tem sentido. (FREIRE, 1996, p. 95).

Freire (1996) compreende os educandos, enquanto sujeitos de conhecimento, possuem saberes em níveis de criticidade, que devem ser valorizados e problematizados, no espaço educativo. Em uma perspectiva emancipatória, os saberes de “experiência feitos” dos alunos constituem-se em ponto de partida da prática pedagógica. É a partir deles que o educador tem a possibilidade de construir, com os estudantes, um currículo significativo, que possibilite melhor compreender a realidade e entrever ações para a sua transformação.

No tocante à essa questão, foram observadas algumas contradições na realidade pesquisada. Embora o Projeto Político Pedagógico da escola anuncie uma adesão à uma perspectiva emancipatória de Educação, voltada à formação crítica de educadores e educandos, percebe-se no documento uma ênfase em relação a metas/expectativas de aprendizagem, no contexto de uma abordagem de gestão de resultados, conforme permite entrever o trecho a seguir:

MARCO REFERENCIAL

Numa perspectiva emancipatória, deve-se compreender a Educação como fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos educadores e educandos, a fim de assegurar a clareza tanto dos problemas quanto das possibilidades de que dispõem, para um trabalho de participação efetiva que vise à transformação da realidade num processo político-pedagógico reflexivo, histórico e intencional.

e) OBJETIVOS Atingir as expectativas de aprendizagem propostas (gestão de resultados). (PPP, 2020, p. 05)

Frequentemente, as expectativas de aprendizagem encontram-se associadas à propostas de currículos que tendem a privilegiar conteúdos previamente definidos, por instâncias superiores, a ser verificados em testes padronizados.

Nessa direção, foi possível verificar que os conteúdos ministrados pela professora, estavam articulado ao Plano de Curso para o Ensino Fundamental I, documento compilado e publicado pela Secretaria de Educação do Município (SEDUC) de Santos, com a intenção de subsidiar os professores no planejamento de situações didático-pedagógicas do cotidiano escola, a partir da apresentação de expectativas de aprendizagem para a referida etapa de ensino. Faz-se oportuno destacar que partir de 2020, nas escolas da rede municipal, será utilizado o Currículo fundamentado na Base Nacional Comum Curricular Paulista (BNCCP), com a justificativa do pertencimento a esse Estado. Desta forma, o Currículo Santista apresentaria maior proximidade com a realidade local, em comparação com outras unidades federativas.

Contudo, conforme os estudos de Gontijo, Costa e Perovano (2020), faz-se fundamental destacar que o modelo funcional de alfabetização, consubstanciado nas competências e habilidades propostas na BNCC, reduz-se a dimensão técnica e prioriza a adaptação dos sujeitos ao sistema produtivo hegemônico, não o florescimento de um senso crítico e criativo voltado à mudança do mundo, jamais separado da apreensão dos códigos linguísticos e de sua decodificação. De acordo com as autoras:

A educação, assim como a alfabetização, é um bem público, portanto, dever do Estado e direito fundamental de todos e todas. A garantia de educação pelo Estado é uma das condições para a construção de uma sociedade justa, livre e solidária. Por isso, precisamos lutar coletivamente por uma alfabetização plena. Em termos conceituais, diferentemente do que pressupõe o modelo funcional e, portanto, a BNCC, a alfabetização precisa ser pensada como uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema da língua portuguesa e das relações entre sons e letras e letras e sons, exerçam a criticidade, a criatividade e a inventividade, isto é, pratiquem na escola a cidadania. (2020, p. 21).

Entretanto, mesmo diante da aparente adesão da professora ao Plano de Curso para o Ensino Fundamental I, da SEDUC- Santos, a educadora ressaltou, em entrevista à pesquisadora, que os conteúdos trabalhados por ela em sala de aula não estavam, necessariamente, atrelados às aulas das disciplinas mas, buscavam atender às necessidades de cada educando, ou até mesmo, do grupo em geral.

A educadora pontuou que o trabalho do AEE não é de reforço escolar, mas, prima pela formação pessoal e cidadã do corpo discente. Esclareceu, também, que sempre que necessário, ela poderia eventualmente auxiliar os alunos em atividades específicas para uma melhor compreensão e aproveitamento das disciplinas, mas que, na opinião dela, o principal

papel do AEE é a formação humana e não contemplar uma perspectiva educacional conteudista.

Podemos inferir, com base na posição da professora, que ela busca não dicotomizar as dimensões epistemológica, axiológica e política do ato de educar, pois entende o ensino das línguas não se dá fora de um contexto de formação pessoal, voltada para a cidadania. Tal perspectiva é imprescindível a uma prática de alfabetização em termos críticos, pois chama a atenção para a impossibilidade de sua neutralidade, e abre espaço para uma visão mais abrangente acerca do conhecimento e dos processos que envolvem a sua produção e aquisição.

Ainda no tocante ao respeito aos saberes dos educandos como exigência ao processo de alfabetização de crianças surdas, destaca-se o fato de que durante a observação participante, foi solicitado à pesquisadora que auxiliasse na tradução-interpretação de uma aula de artes, enquanto a tradutora titular acompanhava outra criança surda na inscrição de um projeto desenvolvido na instituição. Em tal ocasião, ficou implícito que a professora considerava que os estudantes não precisariam ser tutelados por ela na sua interação com a pesquisadora pois possuíam saberes e seriam capazes de expressar suas dificuldades e eventuais dúvidas. Esse tempo de convivência como tradutora-intérprete, oportunizou à pesquisadora uma interação mais próxima às crianças surdas participantes do contexto estudado.

Essa postura da professora do AEE de estimular a interação da pesquisadora com as crianças com o intuito de auxiliar alguns alunos na realização das tarefas solicitadas, se repetiu durante outras aulas observadas. A partir disso, pode-se inferir a compreensão da professora de que a alfabetização das crianças é um trabalho que se faz no coletivo e que requer considerar a realidade. Isto porque a presença da pesquisadora na sala de aula, não foi desconsiderada, mas, assumida como um elemento importante da realidade. Nesse sentido, a pesquisadora poderia trazer os conhecimentos que tinha e ajudar no trabalho de alfabetização das crianças, privilegiando o atendimento às suas necessidades. Pode-se dizer que essa prática se encontra em consonância com a proposta de Paulo Freire de respeito aos saberes dos educandos que, no processo de alfabetização requer considerar os estudantes enquanto sujeitos capazes de ler e transformar a realidade ao seu redor. Daí que essa necessidade ser incluída e, não negada, na prática de alfabetização:

Precisamos ir além dessa compreensão rígida da alfabetização e começar a encará-la como a relação entre os educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo, que tem lugar precisamente no ambiente em que se movem os educandos. (FREIRE, 2011, p. 07).

Essa concepção de Freire contrapõe-se à ideia, muitas vezes presente no contexto da educação de crianças surdas, no ensino regular, de que a escola é a principal fonte do saber para alguém “deficiente” e, que este espaço educativo deveria “salvar” a criança de sua ignorância surda. A própria família, por vezes, não admite o uso da Libras na escola, mesmo quando essa possui professores bilíngues e/ou intérpretes, por acreditar que o aprendizado de Libras poderia prejudicar o processo de educação/formação da criança. Como se a cultura surda fosse algo selvagem e sua língua sem regras gramaticais e, portanto, bastarda. Essa postura assemelha-se àquela retratada por Freire e Macedo (2011), quando denunciam situações de intolerância vivenciadas pelos povos africanos colonizados por nações europeias, anteriormente discutidas no referencial teórico.

Na unidade escolar, foi observada também uma programação especial, realizada no período matutino. Essa envolveu as crianças surdas do Ensino Fundamental I e II e alunos de uma instituição subvencionada de educação infantil do Município de Santos, que estava desenvolvendo um projeto na área de inclusão e que, por este motivo, realizou uma visita à unidade para a socialização dos grupos-classe.

Foi possível constatar que o encontro gerou muita alegria e brincadeiras entre professores, intérpretes e educandos. Todos assistiram a um vídeo direcionado ao público infantil que explicava sobre a surdez. Após este momento, as crianças surdas ensinaram Libras para as ouvintes da outra escola ficando, mais uma vez, evidenciada a questão da valorização e do respeito aos saberes desses educandos, na escola.

Além disso, as crianças puderam brincar de jogos e assistir a uma apresentação musical de discentes surdos e ouvintes que interpretaram a letra da música em Libras, em um palco localizado no pátio central da escola-campo.

Ao término da música, houve troca de presentes com boas intenções. Esses constituíram-se em bilhetes com frases que traziam acalanto, a fim de contribuírem para a posterior recordação daquele encontro. Ao final do encontro, foi realizado um lanche, que trouxe alegria e acolhimento para todos. Em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, destacamos aqui a articulação entre o respeito ao saber dos educandos e a uma prática alfabetizador/educativa alegre e transformadora. Para o autor:

A alegria na escola, [...] não é só necessária, mas possível. Necessária porque, gerando-se numa alegria maior - a alegria de viver -, a alegria na escola fortalece e estimula a alegria de viver. Se o tempo da escola é um tempo de enfado em que educador e educadora e educandos vivem os segundos, os minutos, os quartos de hora à espera de que a monotonia termine a fim de que partam risonhos para a vida lá fora, a tristeza da escola

termina por deteriorar a alegria de viver. É necessária ainda porque viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa lutar para incrementar, melhorar, e aprofundar a mudança. (FREIRE, 1993, p. 09).

A atividade em tela pode ser compreendida a partir da afirmação de Berthoff (2011, p. 13), de que “[...] a aptidão para a linguagem é inata, mas só se pode concretizar em uma situação social”. Pode-se dizer que práticas como essa, certamente, podem contribuir para a aprendizagem das crianças, em relação à linguagem. Mas, sobretudo têm a potencialidade de auxiliar na construção de conhecimentos importantes, no sentido da humanização dos sujeitos, possibilitando: desconstruir preconceitos entre as crianças por meio do diálogo com o diferente; reconhecer a existência de diferentes saberes, uma vez que não existe um único saber, podemos aprender com o diferente e, também ensinar.

Se compreendemos que alfabetizar significa, sobretudo, o processo de leitura de mundo, pode-se dizer que atividade descrita acima trouxe experiências significativas tanto para crianças quanto para educadores e tradutores, especialmente, porque os saberes dos educandos foram respeitados e valorizados no processo mais amplo de alfabetização em que os alunos estavam incluídos.

Evidentemente que, em uma perspectiva crítica, essa prática poderia ser aprofundada, visto que para Freire (1996), o respeito aos saberes dos educandos exige o “pensar certo” do professor, a fim de valorizar os conhecimentos dos discentes e oportunizar sua participação e contributos nas aulas, com o objetivo de propor uma educação radical. Essa, deve proporcionar ao indivíduo reconhecer os seus próprios saberes, a relação destes com os conteúdos escolares e com as lutas por poder, existentes na sociedade, também no campo da construção do conhecimento:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária” [...] mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 1996, p. 30).

4.2 Alfabetização de crianças surdas requer respeito à autonomia do ser do educando

Analisando o Projeto Político-pedagógico da unidade de ensino, pode-se observar o anúncio de uma orientação político-pedagógica comprometida com a humanização e preocupada em contribuir para a autonomia dos educandos. Isso pode ser visto no extrato a seguir:

b) VISÃO

Ser escola de referência, que promova práticas significativas e inovadoras em espaços de humanização e cidadania, assegurando atitudes de ACOLHIMENTO, RECONHECIMENTO e PERTENÇA.

c) VALORES

Assumir valores* que assegurem a criação de processos de aprendizagem, humanização e cidadania na escola, considerando espaços, tempos, sujeitos e currículo, por meio de práticas integrativas e restaurativas.

* **Compromisso** nas articulações permanentes, medidas de prevenção e de proteção que promovam a saúde física e emocional do escolar e dos profissionais da educação.

* **Respeito** às diferentes manifestações do ser humano no contexto educacional e social, a fim de promover a cultura participativa e despertar o sentimento de pertença.

* **Participação** nas práticas sustentáveis a partir da transformação de atitudes, não apenas no ambiente da escola, como também em seus lares e na sociedade.

* **Inovação** que potencialize o desenvolvimento da pessoa, garantindo uma aprendizagem significativa, inclusiva e tecnológica.

[...] f) INDICADORES DE QUALIDADE

- 1) Gestão Democrática de Ensino
- 2) Participação Familiar na Escola
- 3) Cultura da Paz
- 4) Diversidade e Inclusão
- 5) Sustentabilidade e Preservação
- 6) Inovação e Investigação
- 7) Protagonismo e Autonomia
- 8) Avaliação e Acompanhamento (PPP, 2020, p. 04-05).

Na sala do AEE voltada a pessoas com surdez, há 01 mesa ovalada para 06 pessoas, 01 móvel para um computador desktop, impressora e periféricos para eletrônicos. Chama atenção a presença de 03 armários baixos que permitem que as crianças tenham fácil acesso a jogos para ensino de Libras e a conteúdos pedagógicos diversos, como números e operações, letras e palavras, animais, meios de transporte, dentre outros. Ficou evidente que as crianças, intérpretes e professores do AEE têm total liberdade para manuseio e utilização do espaço e materiais e estabelecem uma forte parceria na realização dos trabalhos.

Ainda no tocante à autonomia dos alunos, foi observado que próximo à sala do AEE há um banheiro masculino e um feminino, adaptados, e um filtro de água refrigerada. Esta disposição dos espaços facilita o tráfego de crianças e adolescentes, matriculados no AEE, para a realização de sua higiene pessoal, evitando um deslocamento maior que despenderia uma atenção extra do mediador ou professor em relação ao bem-estar da criança. Ressaltamos que essa possibilidade de que os educandos surdos se desloquem pela escola com mais independência é uma dimensão da autonomia abordada por Freire (1996). Porém, na concepção do autor, ela não se limita a uma independência pessoal, exigindo participação e tomada de decisão coletiva sobre os rumos da prática educativa.

Durante a observação na escola-campo, a pesquisadora conheceu uma discente surda, de aproximadamente dez anos, que se posicionava como alguém que prefere falar em sinais e que não apresentava desejo em ser oralizada, pois percebia-se completa em seu idioma. Ela estava aprendendo português, somente, na modalidade escrita, principalmente, em atendimento às suas necessidades educacionais.

Pode-se dizer que, recusa da aluna em ser oralizada, nesse caso, proporciona a reflexão sobre a necessidade de se estabelecer um diálogo crítico com os grupos cujas tradições e culturas são, muitas vezes, subalternizados na escola. Seria a oportunidade de compreender, por exemplo, porque muitos grupos surdos valorizam as contribuições de pessoas surdas, sobretudo, de pais e até avós surdos durante as tomadas de decisão para sua comunidade. Pensando a partir de Skliar (2016), essas seriam medidas protetivas à preservação da cultura e o próprio respeito à pessoa surda, objeto de uma investida maciça e de uma tentativa da cultura dominante para deslegitimar e desorganizar o conhecimento e as tradições utilizados por esses grupos para se definirem e para definirem sua visão do mundo.

No contato com a aluna, a questão da autonomia foi evidenciada, em um nível pessoal, refletido na sua recusa em ser oralizada. Essa atitude encontra-se em consonância com a ideia de que o surdo não tem necessidade de ter um comportamento ouvinte, ou seja, de outra cultura que não é a sua, podendo constituir-se como cidadão, a partir de sua própria cultura.

Ressaltamos que para Freire fazer cultura implica aprender a expressar “[...] uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época”. (FREIRE, 1980, p. 44).

Outra atividade observada, realizadas com os alunos surdos da sala do AEE, consistiu em uma visita ao mercado próximo à escola. Na ocasião, cada criança recebeu a quantia de R\$ 20,00 (vinte reais), dos recursos próprios da professora, com o intuito de aprenderem, na prática, a realizar cálculos e a se socializar, em diferentes situações do dia-a-dia.

A professora havia explicado que as crianças poderiam comprar o que desejassem, com responsabilidade nas escolhas dos itens. Alegrementemente, os estudantes escolheram alguns brinquedos e guardaram uma parte do dinheiro para tomar um lanche na padaria localizada no entorno da escola. Atividades com esta estão previstas no PPP, em cumprimento às solicitações do próprio corpo discente, o que evidencia abertura, escuta e incentivo à participação dos educandos:

Em relação às saídas da escola para estudos do meio e outros, os alunos

manifestaram a necessidade de haver passeios culturais. Eles participam das decisões da escola por meio do Grêmio Estudantil, Assembleias e reuniões de grupos de acordo com interesses para intervir junto à direção em suas necessidades. (PPP, 2020, p. 09).

Durante a referida aula, o que chamou a atenção da pesquisadora foi a decisão de duas crianças juntarem suas quantias para comprarem um jogo de raquetes de tênis de mesa com a bola, que ultrapassava o valor individual que possuíam, e após essa decisão, combinaram de utilizar o brinquedo juntas, mas fora do espaço escolar, dando, desta forma, continuidade à convivência para além dos muros da escola.

Em uma perspectiva crítica de alfabetização, essa experiência poderia ter sido problematizada pela professora e tomada como conteúdo para discussão em sala de aula, com a possibilidade de se debater temas importantes tais como a solidariedade e a coletividade, que permitem alcançar algo que, individualmente, não conseguiríamos. Desta forma, a professora apresentou princípios freireanos em sua prática quando oportunizou que os discentes desenvolvessem a autonomia durante a aula em situação de extraclasse. Por meio da presente decisão de estratégia pedagógica por parte da docente, a pesquisadora pode observar as relações intra e interpessoais nas/das crianças e vivenciar os resultados que o cumprimento dos princípios freireanos propiciam aos sujeitos envolvidos. À vista disso, o eixo temático utilizado na trama freireana “Respeito à autonomia do ser do educando” foi contemplado não somente pela professora, mas, também, pelas crianças em sua coexistência como continuaremos a observar nos próximos relatos coletados na observação participante abaixo descrita.

Durante o trajeto e dentro dos estabelecimentos, as crianças se locomoviam com liberdade pelos espaços e conversavam com a professora quando sentiam necessidade. A educadora evitava realizar intervenções sem a solicitação do grupo, com o intuito de propiciar a oportunidade de as crianças desenvolverem sua autonomia na administração financeira, relacionamento interpessoal e, com isto, fortalecer os laços entre elas.

Ao chegar na padaria, as crianças poderiam escolher e pedir, diretamente ao atendente, o lanche que desejavam, porquanto que esse não ultrapassasse o orçamento.

Após o momento de alimentação, os próprios discentes colaboraram na limpeza das mesas, retirada dos utensílios e organização do espaço. Durante esta atividade efetuada voluntariamente pelo grupo, não houve a necessidade da intervenção da educadora, pois ao longo do ano letivo o grupo foi preparado para as atividades de vida diária, bem como o estreitamento de vínculo entre os componentes do mesmo, pois durante os atendimentos

coletivos, o grupo também se auxiliava mutuamente, promovendo um ambiente respeitoso e amigável.

Por meio da observação deste fenômeno, pode-se notar que o processo de alfabetização de crianças surdas “requer respeito à autonomia do ser do educando”, e, com isto, “[...] saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. (FREIRE, 1996, p. 59). Foi possível observar a coerência da concepção do ato de alfabetizar, quando a professora combinou como seria o registro da aula e as atividades que o grupo realizaria dentro da depois do passeio. Esta coerência também foi comprovada quando a educadora compartilhou com a pesquisadora o seu desejo em ampliar, quantitativamente, a realização de estudos do meio com a classe, por entender que atividades como essa são imprescindíveis para a formação integral dos alunos, que vai além dos livros didáticos e dos muros da escola.

Ao término do estudo do meio, voltamos para a unidade educacional e as crianças atravessaram a rua sem dar as mãos às adultas presentes e o fizeram com bastante independência, pois já estavam acostumadas a andar em grupo e próximas à professora, o que causou uma agradável surpresa à pesquisadora.

Ao entrar no edifício escolar, os alunos foram correndo até a sala e brincaram até a chegada da professora. Depois se assentaram para a realização de atividades de cálculo dos valores dos brinquedos e dos lanches comprados, da mesma forma, se houve troco entre essas operações financeiras.

A professora explicou para a pesquisadora que a mesma poderia ministrar aula juntamente a ela, pois já havia sido aceita pelo grupo, visto que os alunos já solicitavam sua ajuda espontaneamente, estabeleciam diálogo e faziam brincadeiras, com ela, durante as aulas.

Essas ações encontram-se em consonância com as diretrizes políticas da escola, expressas no PPP, no eixo “Cidade Educadora”, no qual a escola é compreendida como um espaço público que pode aprender e ensinar à comunidade:

[...] 9. Cidade Educadora: sua finalidade é trabalhar a escola como espaço comunitário educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores em complementação aos projetos interdisciplinares; promover a integração dos espaços escolares aos equipamentos públicos, como territórios educativos. (PPP, 2020, p. 7).

4.3 Alfabetização de crianças surdas não se faz sem segurança, competência profissional e generosidade

Iniciamos essa discussão, retomando a postura da professora em prover com seus próprios recursos uma aula que tinha a intenção de contribuir para a humanização dos educandos, realizada no entorno da escola. Sinalizando, desta forma, os princípios freireanos de que a alfabetização de crianças surdas não se faz sem segurança, competência profissional e generosidade, porque “[...] me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”. (FREIRE, 1996, p. 94).

Durante a observação, foi possível constatar que a sala do AEE para pessoas com surdez, da Unidade Municipal de Educação pesquisada é bem estruturada, limpa e organizada. Possui também um espaço suficiente para atendimento individual ou em grupo de aproximadamente 5 crianças.

A professora de Educação Especial responsável pelos atendimentos das crianças surdas, matriculadas no período vespertino, informou que parte do material como sulfite e, até a impressora, foram adquiridos com recursos dos próprios professores e intérpretes pois, os insumos recebidos da prefeitura, bem como governo federal, não são suficientes para a realização do trabalho. Muitas vezes, são utilizadas as verbas da comunidade escolar por meio da contribuição para a Associação de Pais e Mestres (APM), que tem sido de grande valia para a manutenção do edifício e materiais diversos para a escola. Pode-se entrever que essa ação dos educadores tem a intenção de proporcionar dignidade coletiva e pode ser compreendida na dimensão da amorosidade, discutida por Freire em sua obra:

Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e utópicas esperanças em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (FERNANDES, 2008, p.25).

Ainda que essa situação traga benefícios para as crianças que puderam ser atendidas na sala da AEE, com mais recursos, cabe salientar que, à guisa do evidente compromisso e generosidade do corpo docente, essa situação está longe de ser a ideal, uma vez, que o poder público precisa garantir os recursos materiais e pedagógicos para o desenvolvimento de uma educação com qualidade social.

A fim de viabilizar a comunicação interna, os educadores fazem uso de um caderno, semelhantemente a um diário de bordo, para registro de frequência do alunado, dos conteúdos ministrados e de adaptações realizadas, nas aulas, para um melhor desenvolvimento da prática pedagógica e social, voltada ao educando surdo.

A professora do AEE explicou que esse registro é de suma importância para a compilação de documentos e interação entre a equipe de atendimento às crianças surdas, principalmente na devolutiva aos pais, mães, demais responsáveis e equipe gestora. Além de possibilitar a continuidade do trabalho quando um profissional se ausenta ou precisa atuar com o estudante futuramente, garantindo uma qualidade no processo inclusivo desse segmento do corpo discente ao longo do ano letivo. Isso evidencia o compromisso, a segurança e a competência profissional dos educadores que trabalham de maneira cooperativa e organizada em prol do bom desenvolvimento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos.

Nesta ocasião, a pesquisadora pode observar a atenção da professora e das intérpretes ao cumprimento das recomendações do MEC para o atendimento de discentes com surdez:

Outro aspecto importante refere-se à conduta profissional adotada pelo tradutor/intérprete durante a sua atuação profissional, nos quesitos responsabilidade, assiduidade, pontualidade, posicionamento no espaço de interpretação, aparência pessoal, domínio de suas funções, interação com os alunos, postura durante as avaliações. (BRASIL, 2007, p. 51).

Por meio de entrevista com a professora, a pesquisadora constatou que é de seu perfil ter o costume de ministrar aula por meio de estudos do meio em espaços diferenciados na cidade, como a proposição de um passeio de Veículo Leve Sobre Trilhos (VLT), com o objetivo de fomentar diferentes experiências, tanto de cunho social, quanto pedagógico, no sentido de vivenciar os conteúdos trabalhados em aula, proporcionando uma aprendizagem significativa, lúdica e permeada por valores. Essa prática encontra-se em sintonia com a proposta freireana, fundamentada em uma perspectiva de ética humanizadora, que não separa o ensino dos conteúdos da aprendizagem de valores, construídos na experiência social:

Enquanto espaço de formação humana, a educação é essencialmente um processo de conquista e desenvolvimento da dimensão ética. A razão última de ser do processo educativo é possibilitar a emancipação pela mediação de uma reflexão crítica sem perder a vinculação com o ético. A educação jamais pode prescindir da formação ética. “Nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos”. (TROMBETA; TROMBETA, 2008, p. 101-102).

O compromisso ético político da professora, diante da realidade social dos surdos também foi evidenciado no tocante ao respeito e à amorosidade que a educadora tem para com as crianças e a comunidade surda como um todo, pois à noite, ela responsabiliza-se pelas aulas de Libras que são oferecidas gratuitamente pela Secretaria de Educação aos municípios. Nesse contexto, no qual podemos destacar a dimensão da competência profissional, a educadora lecionou Libras para discentes, familiares de surdos e ouvintes, professores da própria unidade e de outras, tanto particular quanto pública, equipes gestoras, dentre outros, há aproximadamente trinta e cinco (35) anos, com muita dedicação.

O compromisso que a professora demonstra, sobretudo em suas prática, com a causa da surdez, e o sentido que ela parece encontrar no contexto dessa luta nos remete a um excerto do livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, de Karin Strobel, sobre o pensamento de sua mãe, Sra. Inge Strobel, em relação à vinda de uma filha surda a ela:

[...] e naquele instante, observando minha filha surda de três anos brincando no jardim com outras crianças, eu a tomei pela cintura e a sentei no muro. À minha frente, sua bela e pequenina figura iluminada pela alegria e o céu às suas costas. Lembro-me bem daquele momento mágico e lá no fundo do meu coração agradei: - Obrigada, meu Deus, por tê-la enviado para junto de mim! (STROBEL, 2018, p. 05).

Neste capítulo, buscamos refletir sobre os achados da pesquisa, em interlocução com autores que compõem o quadro teórico, tecendo pontes relacionais que expressam a leitura de mundo da pesquisadora. No capítulo final da dissertação, a seguir, faremos apontamentos sobre o processo global de construção desta deste estudo, destacando efeitos humanizadores percebidos pela pesquisadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização só pode ser emancipadora e crítica na medida em que seja realizada na língua do povo. É por meio da língua nativa que os alunos “nomeiam o próprio mundo” e começam a estabelecer uma relação dialética com a classe dominante no processo de transformação das estruturas sociais e políticas que os confinam em sua “cultura do silêncio”. (FREIRE, 2011, p. 145).

A alfabetização bilíngue de crianças surdas ainda é um tema que necessita de mais pesquisas. É de suma importância que o olhar para esses estudantes seja de respeito à própria condição da surdez. Graças às lutas que a comunidade surda vem realizando, muito tem sido conquistado como o reconhecimento de seu idioma, de sua cultura e a publicação de leis em atendimento aos direitos desses cidadãos. Todas essas ações vêm contribuir para uma educação com maior qualidade, na busca de uma concepção pedagógica que contemple a todos. Desta forma, foram apontados na pesquisa os caminhos laboriosos que este grupo etnolinguístico tem enfrentado, ao longo de nossa história.

Reconhecer a natureza política da educação (FREIRE; MACEDO, 2011) requer considerar que a mesma envolve escolha, opção por um certo projeto de sociedade ou outro. A escola, portanto, é um espaço de contradições, tensões e possibilidades. Em uma perspectiva emancipatória, que não nega os conflitos, compreende-se que a riqueza da pluralidade cultural, no espaço escolar tem a potencialidade de propiciar a vivência de valores humanos como o da “alteridade” que, na perspectiva freireana, pode ser compreendida da seguinte maneira:

Para Freire o outro, a alteridade, tem, acima de tudo, uma conotação positiva, pois o eu se constitui a partir do outro. Eu apenas existo a partir do outro. É a alteridade ética do outro que desperta o eu de sua alienação e egoísmo para uma diversidade de leituras de mundo e, desta forma, o território escolar se apresentar. (TROMBETTA, 2008, p. 23).

Na construção desta dissertação, além de princípios da Pedagogia Freireana, foram utilizados aportes teóricos de diferentes pesquisadores surdos, ouvintes ou codas, com a intenção de se contemplar tanto a cultura ouvinte quanto a surda, buscando-se construir um espaço teórico democrático, no âmbito dessa pesquisa. Desta forma, compuseram a tecitura teórica: Ana Maria Saul e Alexandre Saul (2013, 2018), Goldfeld (2002), Honora (2014), Quadros (1997), Skliar (2016, 2017), Freire e Macedo (2011) e Strobel (2009).

A abordagem da pesquisa é qualitativa e o objeto foi o trabalho de alfabetização bilíngue em libras desenvolvido por uma professora do AEE, em uma escola pública municipal da cidade de Santos. Como suporte para indagar essa realidade, em uma perspectiva crítico-emancipatória, a questão norteadora da pesquisa foi assim expressa: Que contribuições a pedagogia de Paulo Freire pode oferecer para a alfabetização em Libras/Português de indivíduos com surdez, realizada no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)?

A observação da prática da professora foi participante, segundo os valores freireanos em reconhecimento da “dignidade enquanto prática ética” (STRECK; REDIN; ZITIKOSKI, 2010, p. 212). A escolha por esse tipo de observação oportunizou uma interação com maior sentido para a pesquisadora e naturalidade para os sujeitos da realidade estudada, pois muitas interações ocorreram na dinâmica gestual, e exigiam grande atenção quanto aos movimentos e expressões.

A trama conceitual freireana, apresentada no capítulo 2, foi tomada como referência para a análise dos dados coletados no campo de pesquisa. Dessa maneira, os seguintes princípios, articulados na trama em torno da questão da alfabetização de crianças surdas, constituíram-se em eixos de análise: “respeito aos saberes dos educandos”; “respeito à autonomia do educando”; “segurança, competência profissional e generosidade”. Na composição da análise de documentos foi utilizado o diário de bordo da pesquisadora, anotações sobre o diário de classe da professora do AEE e de diálogos travados com ela, e o PPP da escola-campo.

Os achados dessa pesquisa permitiram concluir que esses princípios foram constatados na prática da professora durante o processo de alfabetização bilíngue em Libras/Português no AEE, em diferentes níveis de intensidade e profundidade, e, também, encontrados no *corpus* do PPP da instituição. O tempo de observação na escola-campo foi de grande aprendizagem para a pesquisadora, pois permitiu que ela acompanhasse um trabalho pedagógico realizado com respeito aos saberes dos educandos; à sua autonomia; e com segurança, competência e generosidade. Ainda, pôde-se perceber o quanto esses e outros princípios da pedagogia de Paulo Freire, como a participação, o diálogo, a consciência da politicidade da educação, podem elevar a qualidade da alfabetização crítica de crianças surdas, quanto melhor forem compreendidos e recriados, com total atenção à proposta da autor, a partir de necessidades concretas e realidades dos sujeitos que participam da prática educativa.

A comunidade escolar recebeu com grande acolhimento a pesquisadora, que se sentiu à vontade para transitar nos espaços físicos e, dialogar com funcionários, professores e o

corpo discente em diferentes momentos da observação participante. Vale destacar que o bom relacionamento construído criou condições para que a pesquisadora tivesse total acesso à documentação e o respaldo da equipe gestora da unidade educacional para o desenvolvimento do trabalho de campo.

No bojo dessa pesquisa, apoiada em princípios freireanos, o respeito aos sujeitos que compõem a investigação foi considerado uma exigência ético-política fundamental, a ser observada nas ações teóricas e práticas.

O processo de constante e sistemática reflexão, necessário à escrita dessa dissertação trouxe inquietações e provocou, na pesquisadora, a reconstrução de sua concepção inicial de pesquisa. Nesse contexto, tornou-se evidente a importância do olhar que um pesquisador precisa ter, principalmente, quando o idioma utilizado é da modalidade visuoespacial para que sua leitura de mundo esteja adequada à realidade presente.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se um distanciamento da realidade imediata para ter condições de reconhecê-la mais criticamente. Desta forma, a dinâmica de convivência que foi construída durante as aulas no mestrado, na escola-campo e no grupo de pesquisa, trouxe à pesquisadora diversas reflexões sobre as lentes que tem utilizado para ler o mundo e, permitiu constatar o quanto seu olhar tem sido transformado, por meio de um movimento intrínseco de autopercepção e extrínseco, de admirar de forma empática a visão do outro, daquele que “não sou”, mas que reconheço a interdependência existente entre nós.

A pesquisadora tem buscado construir um “olhar pensante” (SAUL, 2011), pois, sem esse olhar crítico, há o risco de reproduzir, apenas e tão somente, as representações de mundo que estão postas socialmente, correndo-se o risco de não se compreender as “razões de ser” das situações que interferem no contexto concreto e nos desumanizam. Nesse processo, tem se percebido como alguém que está começando a vislumbrar a possibilidade de ler o mundo com as lentes da ciência e não, somente, com as do senso comum.

Vale relembrar que uma trama conceitual freireana tem duas proposições sendo que a segunda delas “[uma] função didática, ou seja, pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e o aprofundamento da obra freireana” (SAUL; SAUL, 2013, p. 108). Em consonância, durante o processo de construção da referida trama, a pesquisadora pode aprofundar-se no estudo de conceitos presentes na obra de Paulo Freire, apropriando-se de seus sentidos e significados teórico-práticos.

Nesse processo contínuo de observar e refletir sobre si e buscar analisar, à luz da ciência, a relação que estabelece com a existência próxima, a pesquisadora tem se desafiado a não permanecer nas beiradas da informação ou se fixar em primeiras impressões, desejando

investigar a fundo a raiz das questões levantadas do próprio movimento natural da vida. Isso tem permitido ressignificar pontos de vista erigidos, por vezes, sem considerar contrapontos.

Ademais, a construção da pesquisa possibilitou entender que a ciência não pode ser privilégio de alguns, nem considerada como algo distante da humanidade. Nesse sentido, é necessário criar possibilidades para que mais pessoas tenham acesso ao caminho da ciência. Essa, pode ser realizada por todos, desde que sejam observados o necessário rigor e a atenção a certas exigências metodológicas. A pesquisa deve estar à serviço da humanização, esta entendida como possibilidade histórica e social. É, portanto, um instrumento político, uma ação intencionada no sentido da construção de mais humanidade entre os seres humanos, na direção do bem coletivo e da justiça entre os povos.

Observando a própria história surda, desde registros antigos, a forma de sobrevivência dos povos foi o subjugamento de populações, e até nações inteiras, a fim de se promover a manutenção do poder. Para aqueles considerados insurgentes pela nação dominadora ocorria o flagelo moral e físico. A leitura dos textos de Paulo Freire causou grande inquietação à pesquisadora. De maneira especial, a questão da politicidade da educação, que exige do educador, a tomada de posição em relação frente às situações desumanizantes:

Quando iniciei, ainda jovem, minha prática educativa, não estava muito seguro das consequências políticas potenciais. Pensava muito pouco sobre as implicações políticas e menos ainda a respeito da natureza política de meu pensamento e de minha prática. Contudo, a natureza política dessas reflexões era e é uma realidade. A feição política da educação independe da subjetividade do educador; isto é, independe de que o educador tenha ou não consciência dessa feição política, que nunca é neutra. Quando, finalmente, o educador compreende isso, nunca mais pode fugir às ramificações políticas. O educador tem que se questionar a respeito de opções que são intrinsecamente políticas — ainda que muitas vezes se disfarcem de pedagógicas para se tornarem aceitáveis dentro da estrutura vigente. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 155).

O excerto acima permite refletir sobre a responsabilidade e o ônus de continuar lutando por um mundo que seja regido pela justiça social. A relação desse pensamento com a comunidade surda, conduz à ideia de luta, essa compreendida como uma resposta do povo oprimido ao ato de opressão “[...] no contexto em que se processa o movimento contínuo de desumanização, articulado à busca da humanização ou da vocação do SER MAIS (em caixa alta como no original)”. (RIBEIRO, 2008, p. 149). Para tanto, “ser mais”, na acepção freireana, assume os seguintes contornos:

A vocação para a humanização, segundo a proposta freireana, é uma característica que se expressa na própria busca do *ser mais* através da qual o

ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade. (ZITIKOSKI, 2008, p. 222).

Como visto no primeiro capítulo deste estudo, a respeito da história da educação do povo surdo, pessoas com surdez eram consideradas não-humanas pois, não acreditavam em sua capacidade para a linguagem. Supunha-se que a audição era mais importante que o próprio cérebro, no processo de produção do conhecimento. A desconstrução dessa ideia foi realizada por meio de muitas lutas. Entendemos que para uma pessoa ou, um grupo militante, lutar por seus direitos é necessária uma base sólida na construção de sua identidade e a autopercepção do *ser mais*, pois:

Sem um sentimento de identidade, não se sente necessidade de lutar. Só combaterei você se estiver muito seguro de mim mesmo. Decididamente, não sou você. O processo de raciocínio é semelhante para grupos, ainda que em nível subconsciente. Nesse processo subconsciente, que a própria natureza do conflito pressupõe, nem sequer reconhecemos a significação de nossa elaboração de uma língua determinada, embora nós estejamos defendendo conscientemente na luta. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 163).

É imprescindível que se tenha claro que a luta não é contra pessoas e sim contra ideologias que subjugam a dignidade humana. Nas questões surdas, o problema não está na aprendizagem da língua oral-auditiva majoritária, mas, em como é concebida a cultura do povo surdo e, em como são (des)considerados, política e socialmente, os sujeitos desse povo.

Pensando dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem é realizado dentro de uma visão, ou posicionamento político, que coloca questões similares àquelas enfrentadas por alguns países africanos nos quais Freire atuou no período pós colonização portuguesa, sobretudo, na tarefa de reconstrução e organização da área educacional:

Em primeiro lugar, creio que você concorda que seria muito insensato que a gente do Cabo Verde, da Guiné-Bissau, de São Tomé e Príncipe e de outros países rompesse completamente com a língua portuguesa, apenas por ela ser a língua do colonizador. Renunciar totalmente aos aspectos positivos da cultura portuguesa (recusar-se a ler autores portugueses, por exemplo) não faz sentido algum. No processo de restabelecer o relacionamento com esses países, os ex-colonizadores deveriam ajudar a mostrar os benefícios que a língua portuguesa pode oferecer. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 159).

O que trouxe grande desafio para a pesquisadora foi buscar concretizar os princípios freireanos aprendidos por meio da convivência no grupo de pesquisa “Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social”, da UniSantos, liderado pelo prof. Dr Alexandre Saul. Esse grupo de pesquisa, que tem o pensamento de Paulo Freire como objeto

de estudo, foi muito importante na construção de toda a pesquisa. Isso porque, o diálogo constante da pesquisadora com seu orientador e com os pares, ajudou-a na compreensão dos conceitos freireanos, com rigor, profundidade e necessária criticidade:

Crítica, para Freire, significa sempre interpretar a própria interpretação, repensar os contextos, desenvolver múltiplas definições e tolerar ambiguidades, de modo que se possa aprender a partir da tentativa de resolvê-las. E significa a mais cuidadosa atenção ao nomear o mundo (BERTHOFF, 2011, p. 17-18).

Certamente, o ato de pesquisar propiciou um tempo de muita reflexão, alegria, preocupação, crescimento profissional e pessoal. Nesse cenário, as incertezas aumentaram, os sonhos se multiplicaram e a convicção de que é preciso aprender/viver mais se fortaleceu. Diante disso, vale a reflexão:

Que é perder tempo e que é ganhar tempo? Finalmente, o trabalho de um educador de uma perspectiva crítica e radical é o trabalho de desvendar as dimensões profundas da realidade que se ocultam sob esses mitos. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 72).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Política Cultural e educação. São Paulo: Cortez, 2000.

BERTHOFF, Ann E. Prefácio 2. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BRASIL. Decreto n o 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de Novembro de 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 20 de abr. 2019.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. 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, 23 de dezembro de 2005.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf 04/10/2014> Acesso em: 20 de abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEEP, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817> Acesso em: 20 de abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional da Educação Especial na perspectiva Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez. Brasília/DF: MEC/SEESP/SEED, 2007.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de agosto de 2009. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em: 20 de abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de mai de 2020. Brasília: MEC/SECADI/2014.

_____. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso 17 nov 2020.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2017.

CICCONE, Marta. Comunicação Total. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Vozes, 2008.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/1319>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

FERNANDES, Cleoni. Amorosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 25- 26.

FONSECA, Maria de Lourdes. Surdez: linguagem, comunicação e aprendizagem do aluno com surdez na sala de aula comum. Anápolis, 2013. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/05/Maria-de-Lourdes-Fonseca.pdf>> Acesso em: 17 nov. 2020.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Extensão ou comunicação. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. Pedagogia do compromisso. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2008.

_____; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. Pedagogia da Solidariedade. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2009.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. Prefácio à edição brasileira. In: SNYDERS, Georges. Alunos felizes. Reflexões sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Paz e Terra: São Paulo, 1993.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Curiosidade Epistemológica. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 65-66.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

GIROUX, Henry. Introdução. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 27 -p. 55.

_____. Democracia: reconexão do pessoal e do político. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 68-70.

_____. Introdução. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 27 -p. 55.

GOLDFELD, Marcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONÇALVES, Arlete Marinho; SANTOS, Antônio Luís Parlandin dos. Alfabetização da criança surda: concepções e identidades. Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação, v. 5, n. 1, João Pessoa, 2012.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; PEROVANO, Nayara Santos. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Pro-Posições*, Campinas, v. 31, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100511&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: out. 15 2020]

HAGUIARA-CERVELLINI, Nadir. *A musicalidade do surdo: representação e estigma*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

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

_____. Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação- reflexão. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 27-29.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 139-152, out. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10594>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIMA, Camila Machado de. Educação de surdos: desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. A experiência e a pedagogia que nós surdo queremos. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13581>>. Porto Alegre, 2007. Acesso em: 29 de dez. de 2020.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 163-165.

MÜLLER, Janete Inês; GABE, Neoli Paulina da Silva. Aprendizagem de matemática por surdos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 16 n. 1, Juiz de Fora, 2014.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em Política Linguística. São Paulo: IPOL/ABL/Mercado de Letras, 2003.

OSOWSKI, Cecília Irene. Cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 60-61.

PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (organizadoras). Práticas educacionais inclusivas na educação básica – Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, 2019.

PPP – Projeto Político-pedagógico. UME Pedro II – Santos, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Arted, 1997.

_____; SCHIMIEDT, Magali L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Marlene. Luta. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 149-150.

RODRIGUES, Graciela; ANTUNES, Helenise Sangoi. Alfabetização de surdos: apontando desafios. Cadernos de Educação Especial n. 21, p. 23-29, 2003.

RODRÍGUEZ, Victor M. A. El apoyo a la educación de las personas sordas desde un enfoque bilingüe y bicultural. Innovación Educativa, n. 11, p. 221-232, jan./dez, 2001.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: Eduff, 1999.

SANTOS. Secretaria Municipal de Educação - SEDUC. Proposta Curricular – Planos de Curso – 1º ao 5º ano. Santos, 2009.

_____. Planos de Curso - 1º ao 9º ano. Santos, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEDUC. Currículo Santista – Anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Santos, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30

_____. Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003.

SAUL, Alexandre. Prática teatral dialógica de inspiração freireana: uma experiência na escola, com jovens e adultos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. SAUL. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

_____. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. Revista e-Curriculum (PUC/SP), v. 16, p. 1142-1174, 2018.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. A construção de sentidos na escrita do aluno surdo. 4ª Ed. São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 8ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____. Atualidade da Educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos. Vol 1, 5ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. Atualidade da Educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. Vol 2. 6ª Ed. Porto Alegre: mediação, 2016.

SOARES, Maria Aparecida Leite. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. Revista de Educação Puc-Campinas n. 16, p. 49-60, jun. 2004.

STRECK, Danilo Romeu. Rigor/Rigrosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2ª Ed. , rev. amp. 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STROBEL, Karin. História da Educação de surdos - apostila de Letras-Libras. Florianópolis: UFSC, 2009.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na educação: a prática reflexiva. 4ª Ed. - Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TROMBETTA, Sergio. Alteridade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 23-24.

TROMBETA, TROMBETA Sérgio; Luis Carlos. Ética. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 101-102.

UFSC. Dicionário de sociologia. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 de set, de 2019.

GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 71-72.

_____. Ser mais. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 222-223.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

- instalações físicas
- documentos escolares
- quadro de tradutores/as-intérpretes de libras
- observação da rotina escolar
- observação das aulas dos/as professores/as especialistas que ministravam para discentes surdos/as
- atividades especiais intra e extra-classe

APÊNDICE B - OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA DO AEE

- descrição das atividades - quais atividades estavam acontecendo no momento da observação
- proposta da professora para a aula tema/conteúdo abordado/desenvolvido; tempo para o desenvolvimento do trabalho
- materiais utilizados (levados pela ou professora ou alunos/as, construídos, e outros que fazem parte do acervo da sala)
- interação: professora-alunos/as e aluno/a-aluno/a
- observação de vestígios freireanos na prática da professora

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DO AEE

- a história da professora na educação de crianças surdas;
- o relacionamento interpessoal entre as crianças e a professora;
- quais materiais didáticos eram utilizados com os/as discentes surdos/as;
- quais os materiais e estrutura física e logística estariam disponíveis para as intérpretes;
- como o AEE se articula com a equipe de tradutoras-intérpretes;
- a relação entre o AEE e as famílias dos/as alunos/as surdos/as.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado **“CONTRIBUIÇÕES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE PARA A ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE EM LIBRAS/PORTUGUÊS DE CRIANÇAS SURDAS”**. Realizada pela mestrandia Flávia Amorim Rodrigues, sob a orientação do Prof.º Dr. Alexandre Saul, do Programa de Pós-Graduação em Educação. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é investigar a educação de surdos. Nesta pesquisa, pretendemos saber sobre a prática da professora de educação especial com crianças surdas baseada em aportes freireanos. Sua participação será fundamental para a elaboração da pesquisa e se restringe a fornecer respostas às indagações feitas por meio dos instrumentos mencionados.

Caso você concorde em participar, faremos as seguintes atividades: a entrevista semiestruturada e a observação. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: no início das observações a(s) criança(s) poderá(ão) estranhar a minha presença na sala de aula. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, procurarei não incomodar a dinâmica da aula e buscarei fazer amizade com a(s) criança(s). A pesquisa pode ajudar a conhecer como crianças surdas aprendem Libras e Português para que professores(as) possam melhorar a sua prática na escola.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito à indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusarem-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). O(a) pesquisador(a) não vai divulgar seu nome ou de outros participantes. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os nomes ou o material que indique a participação de vocês não serão liberados sem a sua permissão. Vocês não serão identificados(as) em nenhuma publicação que possa resultar.

Em caso de dúvida, você poderá entrar em contato pelo telefone (13) 3205-5555, na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, em horário comercial. Se preferir, você também poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela produção de dados, Flávia Amorim Rodrigues, pelo número de telefone (13) 99108-4525, ou no endereço eletrônico flaviarodrigues@unisantos.br.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. O(a)s pesquisadore(a)s tratarão as identidades com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado(a) e concordo em participar como voluntário(a) da pesquisa descrita acima.

Santos, _____ de _____ de 2020.

Flávia Amorim Rodrigues
Pesquisador(a) Responsável

Assinatura do(a) participante
