

## FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E CULTURAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: CONTRAPONDO AS TURMAS COM SURDOS ÀS DE SURDOS

Carlos Henrique RODRIGUES  
Luciana de Assis MIRANDA

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF  
nucleo.neped@ufjf.edu.br

**Resumo:** Com o Decreto 5.626/05, a formação de *turmas com surdos* e, até mesmo, de *turmas de surdos* nas escolas públicas brasileiras tornou-se mais evidente e as discussões acerca da Libras na educação e do ensino do Português como segunda língua mais intensas. Considerando esses espaços específicos de produção e apropriação de conhecimentos, os quais se constituem como territórios de fronteiras, no sentido de que se caracterizam por encontros culturais e linguísticos, propomos uma reflexão acerca das especificidades desses espaços, bem como de suas implicações e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, numa abordagem etnográfica, utilizamos dados coletados por meio de observação participante (i) numa turma de surdos com professores ouvintes falantes de Libras e sem intérprete de sinais, em 2007/2008, numa escola municipal em Belo Horizonte e (ii) numa turma com surdos com professores ouvintes não-falantes de Libras e intérprete de sinais, em 2010-2011, numa escola estadual em Juiz de Fora, Minas Gerais. A investigação evidenciou que a turma de surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorece o processo educacional desses alunos, ao se apresentar como um espaço que considera e valoriza a especificidade linguística e cultural.

**Palavras-chave:** surdos; ensino-aprendizagem; sala de aula; Libras; Português.

### 1 Introdução

Atualmente, pode-se afirmar que o processo educacional de pessoas com surdez caracteriza-se, dentre outros, pela presença de turmas **com** surdos – turmas mistas, com surdos e ouvintes – e de turmas **de** surdos – aquelas compostas somente por alunos surdos, visto que com o Decreto 5.626/05, a formação dessas turmas nas escolas públicas brasileiras tornou-se mais evidente e as discussões acerca da Língua de Sinais Brasileira (Libras) na educação e, também, do ensino de Português como segunda língua (L2) mais intensas.

Considerando esses dois espaços distintos de produção e apropriação de conhecimentos, os quais se constituem como territórios de fronteiras, no sentido de que se caracterizam por encontros culturais e linguísticos, propomos uma reflexão acerca das especificidades desses espaços, bem como de suas implicações e impactos no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, investigamos essas diferentes turmas com o objetivo de se conhecer sua organização, configuração, características e especificidades em relação às implicações de seus aspectos culturais e linguísticos à interação e ao processo de produção e apropriação de conhecimentos em sala de aula.

Para tanto, numa abordagem etnográfica (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), utilizamos dados coletados, por meio de observação participante (SPRADLEY, 1980), (1) numa turma

de surdos com professores ouvintes falantes de Libras e sem TILS, em 2007/2008, numa escola municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, e (2) numa turma com surdos com professores ouvintes não-falantes de Libras e TILS, em 2010-2011, numa escola estadual em Juiz de Fora, Minas Gerais.

A investigação realizada evidenciou possíveis características do atual processo educacional de surdos, oferecendo importantes contribuições para se refletir acerca do processo educacional das pessoas com surdez, dito de outro modo, como a proposta de Educação Bilíngue, o ensino do Português como L2 e o uso da Língua de Sinais (LS) como língua de instrução têm se realizado na educação e, por sua vez, a transformado.

## **2 A formação das turmas de surdos e com surdos**

As primeiras ações referentes à educação de pessoas com surdez em diversas cidades mineiras, tanto em Belo Horizonte quanto em Juiz de Fora, seguiram os caminhos propostos pela Educação Especial nas primeiras décadas do século XX. A educação dessas pessoas ocorreu primeiramente em instituições especializadas e em escolas públicas especiais. Esse processo educacional perdurou unânime e exclusivo até fins dos anos 1980. Em Belo Horizonte essas primeiras iniciativas educacionais foram tomadas pelo Instituto Santa Inês e pelo Instituto Pestalozzi, nos anos 1930, e pela Clínica Fono e pela Escola Estadual Francisco Sales – Instituto de Deficiência da Fala e da Audição, nos anos 1980. Já em Juiz de Fora foi fundando, em 1955, o Instituto Pestalozzi, o qual recebia alunos com surdez, sendo que, em 1980, o Instituto passou a se chamar Escola Estadual Maria das Dores de Souza, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação. Atualmente, essa escola é de Educação Especial.

O objetivo central dessa educação especializada era proporcionar às pessoas com surdez um desenvolvimento sensorial, psicológico e cognitivo “normal”. É importante destacar que essa visão clínico-terapêutica, na área da surdez, materializou-se através da aplicação de metodologias oralistas no processo educacional. Sendo que as mudanças históricas e sociais a partir dos anos 1980, tais como o reconhecimento dos surdos como uma minoria linguística e cultural, os estudos linguísticos sobre as LS e o paradigma inclusivo, proporcionaram a criação de novas propostas e fomentaram diversas ações educacionais no sistema público de ensino das cidades mineiras.

Em 1991, na tentativa de cumprir o disposto no Artigo 224, parágrafo I, inciso V, da Constituição Estadual de 1989<sup>1</sup>, o Governo do Estado de Minas Gerais sancionou a Lei nº 10.379/91 reconhecendo “oficialmente no Estado de Minas como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. Seguindo as definições da legislação, em 1992, a Diretoria de Educação Especial publicou uma instrução (001/92) que orientava acerca da escolarização do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em escolas comuns. Em relação ao aluno surdo ou com deficiência auditiva (ambos termos usados para se referir às pessoas com surdez)<sup>2</sup>, essa instrução estabeleceu que o professor para atuar junto a esses alunos deveria dominar a Libras.

---

<sup>1</sup> Esse inciso diz que o Estado deverá, em relação à inclusão social da pessoa com deficiência: “implantar sistemas especializados de comunicação em estabelecimento, da rede oficial de ensino de cidade-pólo regional, de modo a atender às necessidades educacionais e sociais do portador de deficiência visual ou auditiva”.

<sup>2</sup> Estamos usando os termos “surdo” e “pessoa com deficiência auditiva” dentro da perspectiva sócio-antropológica. Assim, os surdos seriam aqueles que usam a LS e se identificam culturalmente com a comunidade

Em 1996, o Governo Federal publicou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que aborda, especificamente, no Capítulo V, a educação das pessoas com deficiência. Essa lei apontou para uma nova ação educacional fundamentada numa educação que fosse oferecida, preferencialmente, nas escolas comuns da rede regular de ensino. A partir de então, observou-se o reconhecimento de que

cada aluno requer diferentes estratégias pedagógicas, que lhes possibilitem o acesso à herança cultural, ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social e o pleno exercício da cidadania.<sup>3</sup>

Essas ações intensificaram a presença das pessoas com surdez nas escolas e favoreceram a formação tanto de turmas de surdos, como de turmas com surdos. Vale dizer que nas turmas com surdos é comum a presença dos TILS. Todavia isso não é regra, visto que se encontram turmas com surdos sem a presença do profissional TILS e sem professores fluentes em Libras. Além disso, em relação às turmas de surdos, podem-se observar aquelas turmas nas quais os professores dominam a Libras sem a necessidade do TILS e aquelas com o TILS, nas quais, na maioria dos casos, os professores não são fluentes em Libras.

### **3 As turmas de surdos e com surdos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**

Diante da implantação do projeto Escola Plural, em 1995, das experiências advindas do projeto piloto “Integração de alunos surdos no Ensino Regular”, das propostas de educação inclusiva e dos novos estudos linguísticos e culturais relacionados aos surdos e à sua língua, a Rede Municipal de Ensino (RME) de Belo Horizonte viu-se desafiada a repensar a educação de seus alunos com surdez, aprofundando as discussões concernentes à aquisição da LS e ao aprendizado do português escrito como L2.

Como resultado dessa reflexão, a RME optou pela implantação de uma proposta bilíngue nas escolas comuns, com turmas compostas de 8 a 25 alunos com surdez. A primeira escola a participar dessa proposta, em 2002, foi o Colégio Municipal Imaco, seguida por diversas outras escolas nas diferentes regiões de Belo Horizonte. Essa proposta bilíngue conta, no primeiro e segundo ciclos, com professores sinalizadores que ministram as aulas em Libras e, a partir do terceiro ciclo, com a presença de profissionais TILS, sempre que necessário, sendo que, nos três ciclos conta-se com a presença e atuação de surdos professores/ instrutores de Libras.

Nessa reestruturação educacional por meio de uma perspectiva bilíngue, a RME considerou:

- os princípios da Escola Plural, da educação inclusiva;
- a importância da socialização entre surdos e ouvintes, contemplada no projeto político pedagógico da escola;
- a criação de oportunidades para que a pessoa surda tenha acesso ao aprendizado da língua portuguesa escrita e ao aprendizado da Libras, concomitantemente;

---

surda, e as pessoas com deficiência auditiva seriam aquelas que rejeitam a LS e buscam identificação com a sociedade ouvinte.

<sup>3</sup> Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC: Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. p.7.

- os recursos pedagógicos adequados e necessários ao processo ensino-aprendizagem do alunado em questão;
- a exploração do potencial do aluno considerando suas peculiaridades, ritmos e a forma que a pessoa surda constrói o conhecimento;
- a possibilidade da escola de conviver com a diversidade humana, criando condições facilitadoras entre a comunidade surda e a ouvinte;
- a contratação de instrutores de Libras para atuarem nas escolas municipais onde estiver sendo desenvolvido o projeto;
- a contratação de intérpretes de Libras para atuar nas turmas de 3º ciclo quando necessários.
- a proposta de formação específica para os profissionais que lidam com esse público através de acompanhamento sistemático das escolas, oferta de cursos de Libras e contratação de assessoria.<sup>4</sup>

Observou-se, desde então, a construção de novas perspectivas de Educação de Surdos na RME, as quais se fundamentam numa perspectiva sócio-antropológica da surdez, considerando os surdos em sua especificidade linguística e cultural. Essa nova perspectiva, oposta aos princípios estabelecidos pela visão clínico-terapêutica da surdez, demonstra as mudanças que os Estudos Linguísticos, Culturais e Surdos proporcionaram ao campo educacional, construindo a base para a implantação de novas propostas educacionais, as quais foram denominadas de bilíngues.

Atualmente, várias são as escolas da RME que possuem alunos com surdez – alunos surdos, no sentido cultural dado ao termo, e com deficiência auditiva. Ao contrário do que ocorria anteriormente, na atualidade, muitos surdos não estão em escolas especiais, mas presentes em várias escolas comuns. Esses alunos estão matriculados nos diversos níveis do Ensino Fundamental e Médio como se pode observar no quadro<sup>5</sup> a seguir, no qual se percebe que a RME de Belo Horizonte possui um número considerável de surdos matriculados nos diversos níveis do ensino, sendo que as escolas Tancredo Phídeas Guimarães e Imaco concentram o maior número desses alunos.

Regional	Escola Municipal	Turno	Ciclo	Turmas	Alunos
Barreiro	Padre Flávio Giammetta	Manhã	1º e 2º ciclos	02	21
Centro Sul	Imaco	Manhã	2º e 3º ciclos e 1º e 2º ano (Ensino Médio)	05	75
Leste	Maria das Neves	Manhã	1º e 2º ciclos	01	9
	Paulo Mendes Campos	Noite	3º ciclo	01	15
Oeste	Magalhães Drumond	Noite	7ª a 8ª séries	02	21
Norte	Jose Maria dos Mares Guia	Tarde	1º e 2º ciclos	01	07
Noroeste	Julia Paraíso	Tarde	2º ciclo	01	09
Venda Nova	Tancredo Phídeas Guimarães	Manhã	1º, 2º 3º ciclos	04	59

#### QUADRO 1

#### *Alunos surdos na RME em 2007*

<sup>4</sup> Esses pontos foram destacados pelo Núcleo de Inclusão da SMED, responsável pelos alunos surdos, como essenciais à implantação da atual proposta educacional bilíngue que defendem.

<sup>5</sup> Este quadro foi enviado pelo Núcleo de Inclusão da SMED junto às seguintes observações: 1) A E. M. Paulo Mendes Campos vem se organizando para atender aos surdos em turmas específicas. Desta forma ainda temos turmas mistas (surdos e ouvintes na mesma sala, tanto no fundamental quanto no Ensino Médio). Sendo assim a escola tem hoje no total 40 alunos surdos; 2) As turmas do noturno se organizam em ciclos de aprendizagem; 3) Na educação infantil temos 15 crianças surdas, entre 2 e 5 anos. Entretanto só estão aprendendo Libras às crianças que os pais autorizaram.

#### 4 As turmas de surdos e com surdos na Rede Estadual de Ensino, a cidade de Juiz de Fora

Assim como a RME de Belo Horizonte, a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE) executou várias ações voltadas à educação de pessoas com surdez. Visando ao aperfeiçoamento do sistema educacional, o governo estadual idealizou e realizou diversos projetos de uma escola para todos, ou seja, de uma escola inclusiva. As propostas governamentais dessa escola inclusiva visavam, grosso modo,

preparar os professores para lidar com a diversidade e distribuir os alunos com necessidades especiais nas turmas, evitando-se concentrá-los em uma única turma; estimulando a cooperação e solidariedade entre alunos.<sup>6</sup>

A REE iniciou, em meados da década de 1990, um conjunto de ações voltadas à Educação de Surdos: (i) capacitação de professores para a área da surdez; (ii) cursos de Língua de Sinais Brasileira e (iii) contratação e formação de intérpretes educacionais de Libras-Português, por exemplo. Tais ações ganharam força com a fundação do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS<sup>7</sup>) em Belo Horizonte, no ano de 2003.

A REE tem um número considerável de alunos com surdez matriculados em seus diversos níveis de ensino, desde a creche até o Ensino Médio. Segue um quadro<sup>8</sup> representando os alunos com surdez por escola no município de Juiz de Fora.

Tipo	Escola Estadual	Nível de Ensino em que os alunos estão	Total de Alunos
Inclusiva	E.E. Sebastião Patrus de Sousa	Ensino Médio	01
Inclusiva	E.E. Pe. Fredérico Vienken S. V. D.	Anos Finais do Fundamental	01
Inclusiva	E.E. Maria Ilydia Resende Andrade	Anos Finais do Fundamental	01
Inclusiva	E.E. Duque de Caxias	Anos Finais do Fundamental e Médio	08
Inclusiva	E.E. Delfim Moreira	Educação de Jovens e Adultos	02
Inclusiva	E.E. Estevão de Oliveira	Anos Iniciais e Finais do Fundamental e Médio	09
Inclusiva	E.E. Fernando Lobo	Anos Iniciais do Fundamental	01

#### QUADRO 2

##### *Alunos surdos na REE em 2010*

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) de Minas Gerais tem intensificado, por meio de seus CAS<sup>9</sup>, o oferecimento de cursos de capacitação e formação para os professores da rede pública e para outros profissionais envolvidos na inclusão dos alunos com surdez nas escolas comuns. Vale dizer que através do Projeto Incluir, a SEE vem preparando as escolas públicas estaduais para receber e melhor atender não somente os alunos com surdez, mas todos aqueles com deficiências, altas habilidades e/ ou transtornos globais.

<sup>6</sup> Educação: construindo um novo tempo. Governo do Estado de Minas Gerais. SEE/ Diretoria da Educação Especial. Parecer nº 424/03, Resolução 451/03 – Publicação no Minas Gerais de 02/09/2003.

<sup>7</sup> O CAS é uma unidade de serviço de apoio pedagógico especializado, destinado a capacitar profissionais da área da educação que atuam com alunos surdos, tornando-os agentes do desenvolvimento educacional e sócio-cultural. Além disso, o CAS dá apoio às escolas públicas, para que essas escolas recebam os alunos surdos de forma adequada. (Folder da Instituição)

<sup>8</sup> Os dados representados no quadro foram enviados pela Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais via Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora em 2010.

<sup>9</sup> Em 2007 foram fundados mais dois CAS em Minas Gerais: o CAS de Varginha e o CAS de Montes Claros. Resolução SEE nº 923 de 20 de julho de 2007.

As diversas mudanças da segunda metade do século XX possibilitaram que, por todo o território nacional, o atual processo de ensino-aprendizagem dos surdos fosse oferecido, prioritariamente, em Libras. Em muitas escolas comuns, tanto da REE quanto da RME de Belo Horizonte, por exemplo, a Libras está sendo ofertada aos professores e, até mesmo a muitos alunos surdos e ouvintes, como disciplina escolar. Além disso, temos observado a formação de turmas de surdos, principalmente, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A formação dessas turmas, ao invés das turmas com surdos e ouvintes, deve-se (1) ao aumento do número de surdos concentrados em uma mesma escola, (2) ao número reduzido de profissionais que dominam a Libras e de intérpretes, e (3) às opções pedagógicas que têm direcionado o atual processo de educação bilíngue. Vale ressaltar que, nessas escolas, os professores têm ensinado os conteúdos escolares, inclusive o Português, com o uso da Libras ou, em alguns casos, contado com a presença de intérpretes, que medeiam a interlocução dos professores e alunos ouvintes com os professores/ instrutores e alunos surdos.

É importante destacar que os professores e intérpretes precisam dominar a língua de sinais e saber como lidar com a diversidade presente nos grupos de surdos e com os diversos níveis de domínio da Libras de seus alunos. Nesse processo de ensino-aprendizagem, muitos desafios são enfrentados para que os participantes da sala de aula construam um entendimento comum dos objetivos e das formas de participação nas atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na e pela turma. Nas salas de aula de surdos com professores que usam a Libras, pode-se observar o processo de ensino-aprendizagem sendo configurado a partir de um contexto diferente daquele das turmas com surdos e ouvintes, professor e intérprete. Nesse espaço de surdos, a interação comunicativa entre os professores e os alunos torna-se direta, ao contrário do que frequentemente ocorre, por exemplo, em salas com professores que desconhecem a LS e são auxiliados por intérpretes.

É importante considerar que para que se compreenda como o cotidiano da turma de surdos e com surdos é discursivamente construído, pelos alunos surdos e ouvintes, pelos professores ouvintes e surdos e pelos intérpretes, por meio de suas interações verbais e não-verbais, é necessária a imersão em sala de aula durante um período significativo (SPRADLEY, 1980). Somente a partir dessa vivência no contexto das turmas de e com surdos é possível analisar como esse “cotidiano” pode interferir na configuração da sala de aula e nas oportunidades de os alunos terem acesso a informações, saberes e atividades variadas (GREEN & DIXON, 1993, p.231).

A inserção no contexto de algumas dessas turmas permitiu que se observassem diversas questões que permeiam o processo educacional dos surdos: (1) a trajetória específica de cada aluno; (2) o nível de fluência e/ ou de proficiência na Libras por parte de alunos e professores; (3) a forma por meio da qual se dá a utilização das línguas e outros recursos comunicativos; (4) as estratégias empregadas durante as aulas pelos professores e/ ou intérpretes e (5) a disposição espacial da sala de aula.

## **5 Algumas características das turmas com surdos e de surdos**

Com o objetivo de se conhecer a dinâmica de funcionamento das salas de aula, suas regularidades e princípios, observou-se, durante o período de imersão nas turmas de e com surdos: (1) como os alunos, intérprete e professores organizavam suas atividades diárias; (2) como interagem durante os diálogos; (3) como lidavam com as atividades propostas; (4)

como usavam seus materiais escolares; (5) como se utilizavam do e organizavam o espaço da sala de aula e (6) como lidavam com e usavam a Libras e o Português. Observando-se esses aspectos e visando à compreensão do contexto dessas salas de aula, decidiu-se estabelecer algumas perguntas: o que os participantes da sala de aula estão fazendo; quem pode fazer ou dizer o quê; com quem ou para quem; quando fazem o que fazem; onde e por que o fazem; com quais propósitos o fazem; sob quais condições e com que resultados (ERICKSON & SCHULTZ, 1981; COLLINS & GREEN, 1992; CASTANHEIRA, 2004, p.66). Vale mencionar que nas turmas observadas, principalmente na turma de surdos, notou-se a presença de alunos que, além da surdez, possuem outras deficiências, as quais muitas vezes interferem significativamente no uso da Libras, na compreensão das atividades desenvolvidas em sala de aula e em sua participação nelas.

Sabe-se que ao interagirem, os membros de um grupo, constituem modos de agir, avaliar e entender, por exemplo, que pautam suas atitudes e guiam suas ações, assim como a sua forma de interpretar as ações dos demais participantes do grupo (COLLINS & GREEN, 1992; GREEN & DIXON, 1994; GEE & GREEN, 1998; CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2001; 2005). No dia-a-dia das turmas pôde-se observar como esses padrões interacionais (CORSARO, 1981) iam sendo (trans)formados e (re)significados e, também, como eles alimentavam determinadas posturas e direcionavam certas ações.

<b>Turmas de surdos:</b>	<b>Turmas com surdos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- esforços dos professores para adequar as atividades e os conteúdos;</li> <li>- ênfase no uso da Libras na interação;</li> <li>- a organização espacial da sala como forma de viabilização da interação</li> <li>- tentativas de se abordar o Português como L<sub>2</sub></li> <li>- identificação cultural e parceria entre os alunos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>oferecimento de atividades diferenciadas aos surdos</li> <li>atribuição do papel de professor ao intérprete</li> <li>privação da interação dos surdos com limitação do espaço interacional</li> <li>ensino do Português como língua materna.</li> <li>segregação da turma em grupos: surdos e ouvintes</li> </ul>

### QUADRO 3

#### *Padrões Interacionais nas turmas observadas<sup>10</sup>*

A partir do contato com as turmas, pôde-se notar que há uma língua na sala de aula e uma língua da sala de aula (LIN, 1993). Existem a presença e o uso diferenciados da Libras e do Português no contexto das salas de aula observadas. Nas turmas de surdos, ao mesmo tempo em que se observa a presença marcante da Libras na sala, há a língua da sala de aula, que se manifesta de diferentes formas: (1) por meio de alguns sinais criados pelos participantes da turma, os quais somente tem significado no interior do grupo; (2) por meio de sinais que assumem um uso específico recebendo uma outra conotação e significado que só pode ser compreendido por aqueles que participam do grupo; (3) por meio de um híbrido de Libras com Português (e até mesmo com outros símbolos) que, em sua forma escrita, recebe uma estrutura e organização diferentes, só podendo ser compreendida contrastando-se Libras e Português.

As características de uma língua na e da sala de aula permitem que se observem como as relações que são estabelecidas com a “língua e seus usos” interferem na interação e definem alguns critérios e expectativas dos usos da Libras, do Português e de suas variações e híbridos. Tanto que nas turmas com surdos, ocorre o mesmo na relação entre os surdos e o intérprete. Contudo, não há uma interação linguística com toda a turma, visto que o professor e os demais alunos ouvintes não participam efetivamente das interações dos surdos. E, muitas

<sup>10</sup> Os padrões interacionais apontados referem-se àqueles mais comuns, visto que cada turma evidenciará características específicas e, muitas vezes, contraditórias.

vezes, nem os surdos participam de forma significativa das interações em Português, mesmo com intermediação do intérprete. Sendo que existirão nessas turmas as línguas na sala de aula (Libras e Português) e as línguas da sala de aula – a dos falantes de Libras e a dos falantes de Português.

<b>Turmas de surdos</b>	
<i>Com professores que sabem Libras</i>	<i>Com Intérpretes</i>
<p><u>Interação</u> – direta <i>surdos-professor-surdos</i></p> <p><u>Disposição espacial</u> - carteiras em semicírculo</p>	<p>Cooperação entre professor e intérprete</p> <p><u>Interação</u> – mediada <i>surdos-TILS-professor/ alunos ouvintes-TILS-surdos</i></p> <p><u>Disposição espacial</u> - carteiras em semicírculo e, também, em filas</p>

#### QUADRO 4

##### *A interação nas turmas de surdos*

<b>Turmas com surdos</b>	
<i>Com professores que sabem Libras e TILS</i>	<i>Com professores que não sabem Libras e TILS</i>
<p><u>Interação</u> – mediada (durante a exposição de conteúdos e discussão com toda a turma) <i>surdos-TILS-professor-TILS-surdos</i> <i>surdos-TILS-alunos ouvintes-TILS-surdos</i></p> <p><u>Interação</u> – direta (conversas informais e atendimentos individuais) <i>surdos-professor-surdos</i> <i>surdos-ouvintes sinalizadores-surdos</i></p> <p><u>Disposição espacial</u> - carteiras em filas com espaços claramente delimitados para surdos e para ouvintes</p>	<p><u>Interação</u> – mediada (em todo o tempo) <i>surdos-TILS-professor-TILS-surdos</i> <i>surdos-TILS-alunos ouvintes-TILS-surdos</i></p> <p><u>Disposição espacial</u> - carteiras em filas com espaços claramente delimitados para surdos e para ouvintes</p>

#### QUADRO 5

##### *A interação nas turmas com surdos*

É interessante pontuar que nas turmas com surdos o Português é ensinado como língua materna, fato que também pode ser observado em várias turmas de surdos. Isso faz com que os surdos tenham uma precarização de seu acesso ao processo de ensino-aprendizagem de Português, visto que não possuem o Português como língua materna nem, na maioria das vezes, como primeira língua. Já nas turmas de surdo, pelo fato de os alunos partilharem a mesma língua, os professores tendem a adaptar o ensino do Português, empregando em diversos momentos estratégias de ensino de Português como L2, fazendo, por exemplo, a análise contrastiva entre Libras e Português.

Ao observarmos as turmas, percebemos que as turmas de surdos e com surdos são bem diferentes. Enquanto na turma de surdos há uma interação da turma como um único grupo, o que pode ser explicado pela identificação linguística e cultural. Nas turmas com surdos há uma clara divisão entre surdos e ouvintes. Sendo que, na maioria dos casos, os grupos não se misturam, salvo raríssimas ocasiões, muitas vezes, impostas pelos professores.

Essa divisão observada nas turmas com surdos permite-nos questionar o atual processo inclusivo, visto que ocupar o mesmo ambiente não significa necessariamente interagir ou conviver, ainda mais quando se falam línguas distintas. Além disso, nas turmas com surdos há uma responsabilização do TILS como o professor dos surdos, sendo que, em alguns casos, o professor da turma isenta-se de sua responsabilidade educacional. Vale destacar que a grande maioria dos TILS não possui formação para atuar como intérpretes educacionais e, muito

menos, como educadores de surdos ou mesmo como professores de conteúdos específicos. Assim, não estão habilitados a lecionar para os surdos nessas turmas. E mesmo que estivessem não poderiam, visto não ser esse o seu papel na Educação de Surdos. Se o fosse, deveriam ser contratados como professores e não TILS.

Nas turmas com surdos, com a “responsabilidade” de fazer com que os alunos surdos sigam o ritmo dos ouvintes da turma, o TILS vê-se obrigado a empregar, muitas vezes, o português sinalizado e, também, a fazer mesclas linguísticas. Esse uso visa levar os alunos surdos a acompanharem os textos em Português, tanto os textos registrados no quadro quanto aqueles dos materiais didáticos. Nessas turmas, o TILS não tem como sinalizar os textos em Libras e depois realizar, por exemplo, uma explicação dos termos em Português, ou explicar os termos em Português para depois sinalizar e verificar a compreensão dos alunos surdos do texto em Libras. Isto porque os professores são levados a prosseguir, ainda que os alunos surdos não estejam compreendendo. Assim, dizem para o TILS que ele deve explicar depois ou que eles mesmos explicarão para os surdos ao final da aula, o que quase nunca ocorre. E caso o professor pare para atender as demandas dos surdos, os demais alunos reclamam, o que gera um clima de hostilidade entre os alunos surdos e ouvintes, fazendo, até mesmo, que os surdos deixem de perguntar, mesmo tendo dúvidas.

Já nas turmas de surdos verificamos que ocorre o contrário. Os professores e os TILS, quando existem, estão preocupados com a compreensão que os alunos surdos estão tendo, tanto da Libras quanto da Português. Os textos em Português, no quadro e no material didático, são explicados, até mesmo, palavra por palavra, quando se julga necessário. Os professores, que não dominam a Libras e que, muitas vezes, desconsideram as especificidades dos surdos, vêm-se pressionados a repensar suas aulas e a readaptar o uso que fazem da Português oral e escrito. É comum levarem sugestões, estudarem sobre a surdez, explorarem recursos visuais, preocuparem-se com sua interação com os alunos e consultarem os TILS e outros profissionais sobre como podem enriquecer e qualificar suas aulas.

## **6 Considerações**

A contraposição e a análise das características das turmas de surdos e com surdos, são extremamente importantes para a compreensão da construção da inclusão em sala de aula, oferecendo uma nova possibilidade de entendimento do processo de ensino-aprendizagem dos surdos em Libras, em contraposição aos processos fundamentados no Português e amparados pela presença do intérprete em turmas com surdos. Percebeu-se que a interação em Libras, em uma sala de surdos com professores falantes de Libras, favorece a construção do processo de ensino-aprendizagem, bem como o ensino do Português como L2. Isso devido ao fato de que em turmas com surdos é impossível que o professor aborde, ao mesmo tempo, o Português como língua materna e como L2. Portanto, nas aulas de Português os alunos surdos e ouvintes teriam que ser separados em duas turmas: uma com aula de Português como língua materna e a outra com aula de Português como L2 para surdos.

Entendemos que as fronteiras culturais constituem e caracterizam não só a sociedade contemporânea, mas o processo de escolarização, exigindo dos participantes do contexto escolar o domínio e exploração de múltiplos sistemas semióticos e conhecimentos linguísticos e culturais. Nesse sentido, nas turmas de surdos e com surdos essas fronteiras tornam-se, de certa maneira, mais visíveis, permitindo-nos afirmar que o processo educacional não pode ignorar as implicações e os impactos de se lidar com as diferenças linguísticas e culturais na sala de aula e, por sua vez, no contexto escolar.

Considerando-se os aspectos tratados nessa reflexão, pode-se afirmar que a atual proposta de Educação Bilíngue para surdos busca o reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais na educação, visando ao acesso dos surdos ao processo de escolarização em Libras e ao aprendizado do Português como L2. Ao contrário do que se pode pensar, a turma de surdos reúne condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de falantes de Libras e favorece o processo educacional desses alunos, ao se apresentar como um espaço que considera e valoriza a especificidade linguística e cultural. Assim, todos os alunos têm a possibilidade de interagir em LS entre si e, inclusive, com professores e demais membros da comunidade escolar.

É relevante destacar que o conhecimento do contexto dessas salas de aula, de surdos e com surdos, oferece algumas informações importantes à melhor compreensão das consequências da formação e organização da sala para seus participantes, evidenciando elementos para avaliação da relevância, pertinência e aplicabilidade das condições de aprendizagem das turmas de surdos, por exemplo, em outros espaços escolares.

### **Referências**

CASTANHEIRA, M. L. Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CORSARO, W. A. Entering the child's world: research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. In: WALLAT, C.; GREEN, J. L. Ethnography and language in educational settings. Norwood: Ablex, 1981.

COLLINS, E.; GREEN, J. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSHALL, H. (Ed.) Redefining Learning: Roots of educational restructuring. Norwood: NJ: Ablex, 1992.

ERICKSON, F.; SCHULTZ, J. When is a context? some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J.; WALLAT, C. (Ed.). Ethnography and Language in Educational Settings. New Jersey: Ablex Corporation, 1981. p. 147-160.

GEE, J.; GREEN, J. Discourse Analysis, learning, and social practice: a methodological study. Review of Research in Education, 1998.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Introduction to talking knowledge into being: discursive and social practices in classrooms. Linguistics and Education. 5. p. 231-239, 1993.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. The Social Construction of Classroom Life. In: International encyclopedia of English and the Language Arts. v. 2. New York: A. C. Purves in collaboration with Scholastic Press, 1994. p. 1075-1078.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N. ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D. (Ed.) Handbook of research on teaching in the communicative and visual arts. New York: Macmillan, 2001. p. 181-202.

LIN, L. Language of and in the classroom: constructing the patterns of social life. Linguistic and Education, New Jersey, v.5, n.3 e 4, p.367-409, 1993.

SPRADLEY, J. P. Participant observation. South Melbourne: Thomson Learning, 1980.