

## **Olhares sobre a educação de crianças surdas: Sala de Aprendizagem Bilíngue e Projeto BIOLIBRAS**

Thaís Almeida Cardoso Fernandez<sup>1</sup>, Márcia Fernandes Quintão da Silva<sup>2</sup>, Wilson Fernando Pereira da Silva<sup>3</sup>, Janice de Souza Lopes<sup>4</sup>, Fúlvia Ventura Leandro<sup>5</sup>, Bruna Almeida Leão Ayupe<sup>6</sup>, Francelina Aparecida Duarte Rocha<sup>7</sup>

**Resumo:** O trabalho tem como objetivo descrever e analisar as ações do projeto de extensão BIOLIBRAS na educação de crianças surdas, na Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB), e na formação em LIBRAS de suas famílias. Para tal, foram utilizados a sistematização das observações diretas participantes, os diários de campo dos membros do projeto e os levantamentos realizados nos diagnósticos participativos. A análise dos dados se deu por meio da Análise de Prosa. Identificou-se a partir das ações do projeto a valorização da LIBRAS pelas famílias, favorecendo a comunicação no ambiente familiar. Com relação aos estudantes surdos, a atuação do projeto proporcionou tanto o desenvolvimento da LIBRAS, quanto a significação de conceitos científicos, fundamentais no processo de inclusão escolar. Além disso, os ambientes bilíngues e socioafetivos da SAB proporcionaram a construção da identidade surda dos estudantes e o sentimento de pertencimento ao grupo.

**Palavras-chave:** LIBRAS. Identidade surda. Educação bilíngue.

**Área Temática:** Direitos Humanos e Educação.

### **Perspectives on deaf children education: Bilingual Learning Room and BIOLIBRAS Project**

**Abstract:** This paper aims to describe and analyze the activities of the BIOLIBRAS extension project in education of deaf children, in Bilingual Learning Room (SAB), and teaching Brazilian Sign Language (LIBRAS) for their families. For this, we used the systematization of participants direct observations, field notes of the project members and surveys conducted in participatory diagnosis. Data analysis was done through the Prose Analysis. It was identified from the project activities the valuing of the LIBRAS for the families, encouraging the family communication. With respect to deaf students, the project activities provided both the development of LIBRAS, as the significance of scientific concepts, important for inclusion of deaf students in the regular school. In addition, the SAB provided bilingual and social-affective environments to construction of deaf identity and the feeling of belonging to the group.

**Keywords:** Brazilian Sign Language (LIBRAS). Deaf identity. Bilingual education.

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa e coordenadora do projeto, Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Prédio das Licenciaturas, 4º andar, sala 403, CEP 36.570-900, Viçosa, MG, telefone: (31)38994586 / (31)996135317, email: thaís.fernandez@ufv.br

<sup>2</sup> Pedagoga bilíngue, membro do Movimento Bilíngue de Surdos de Minas Gerais e coordenadora da SAB

<sup>3</sup> Pedagogo surdo, Professor do Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes e membro do Movimento Bilíngue de Surdos de Minas Gerais

<sup>4</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa e bolsista PIBEX do projeto

<sup>5</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa e voluntária no projeto

<sup>6</sup> Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Microbiologia Agrícola da Universidade Federal de Viçosa e voluntária no projeto

<sup>7</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Entomologia da Universidade Federal de Viçosa e voluntária no projeto

## **Perspectivas sobre la educación de los niños sordos: Sala de Aprendizaje Bilingüe y Proyecto BIOLIBRAS**

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo describir y analizar las acciones del proyecto de extensión BIOLIBRAS en la educación de los niños sordos, en la Sala de Aprendizaje Bilingüe (SAB) y en la formación en LIBRAS de sus familias. Para ello, fueron utilizados la sistematización de las observaciones directas participantes, los diarios de campo de los miembros del proyecto y las encuestas realizadas en los diagnósticos participativos. El análisis de datos se realizó mediante el Análisis de la Prosa. Se identificó a partir de las acciones del proyecto la valorización de la LIBRAS por las familias, favoreciendo la comunicación en el ambiente familiar. Con relación a los estudiantes sordos, las actividades del proyecto proporcionaron tanto el desarrollo de la LIBRAS, como la importancia de los conceptos científicos, fundamentales en el proceso de integración escolar. Además, los entornos bilingües y socioafectivos de la SAB proporcionaron la construcción de la identidad sorda de los estudiantes y el sentimiento de pertenencia al grupo.

**Palabras clave:** LIBRAS. Identidad sorda. Educación bilingüe.

## **Introdução**

O trabalho em questão descreve e analisa uma iniciativa local, no município de Viçosa, MG, de educação bilíngüe de crianças surdas. Essa ocorre em paralelo à educação escolar e emerge do contexto frágil e complexo da escolarização de surdos, tanto em âmbito brasileiro, como local. Tal contexto é aqui apresentado como pano de fundo para a construção da atuação coletiva que relatamos neste trabalho.

Nas últimas décadas, a escolarização de surdos perpassa importantes conquistas na legislação nacional. A Lei 10.436, de 24 de abril 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, oficializa a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como segunda língua brasileira, e inclui a obrigatoriedade do intérprete de LIBRAS e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas, bem como torna a LIBRAS disciplina obrigatória na formação inicial de professores, nas licenciaturas. No entanto, tais conquistas ainda não transformaram completamente a realidade dos surdos, tanto por suas limitações quanto por sua aplicação ainda restrita, sendo marcada por um longo período de negligência e de negação da cultura dessa população.

Na atualidade, vem ocorrendo uma mobilização social e acadêmica para a educação bilíngüe dos sujeitos surdos. Slomski (2010) destaca que essa não pode ser vista como uma “novidade” e sim entendida como “a prática dos direitos humanos e da democratização da educação no âmbito da surdez”.

Porém, no Brasil ainda são poucas as escolas bilíngües para surdos, estando estes à mercê de raras iniciativas locais de políticas públicas ou privadas. No município de Viçosa ocorreram avanços na educação dos surdos no último ano, mas não existem ainda iniciativas bilíngües. Os surdos em idade escolar estão dispersos em diferentes instituições inclusivas. Além disso, alguns surdos ainda encontram-se em escolas sem intérpretes de LIBRAS, ou com intérpretes em situações de precarização da profissão, e sem o Atendimento Educacional Especializado em turno contrário ao da escolarização. O que reforça o entendimento de que parte da população surda não tem garantido nem ao menos os avanços legais, condição mínima para a participação ativa no processo educacional.

As escolas inclusivas, que assumem grande parte dos estudantes surdos na atualidade, estão estruturadas segundo a lógica dos ouvintes, dificultando a inserção da população surda, com língua e cultura diferentes. Dada a gradação existente de tipos de perdas auditivas e diferentes estímulos dados, alguns surdos conseguem estabelecer a comunicação oral. No entanto, mesmo nessa condição dependem da língua mãe, a LIBRAS, para o entendimento do mundo em sua complexidade.

Assim, muitos estudantes surdos encontram-se em escolas inclusivas sendo considerados como iguais aos demais estudantes no direito ao acesso à educação e à socialização. Porém, devemos destacar que a igualdade em direitos não pode significar a padronização do ensino a todos os estudantes sem considerar as diferenças. Segundo Candau (2012) “a afirmação dos direitos humanos hoje passa pela necessidade de uma ressignificação desses direitos, em que a articulação entre igualdade e diferença e o diálogo intercultural são aspectos fundamentais”.

Nesse contexto, a educação inclusiva pode ser definida como aquela em que qualquer pessoa tem garantidos os direitos de estudar e de aprender, e para tal a escola comum necessita de uma mudança

radical de paradigma e transformação na sua organização pedagógica e na formação de professores, considerando a diversidade presente nesta (SCHLÜNZEN *et al.*, 2011).

Essa transformação ainda não é a realidade de boa parte das escolas brasileiras, nas quais o intérprete de LIBRAS, quando presente, representa a única adequação existente ao ensino dos sujeitos surdos, com a manutenção da mesma proposta pedagógica, padronizada, para todos os estudantes. Nesse contexto, duas línguas são utilizadas simultaneamente, a língua portuguesa pelo professor ouvinte e a LIBRAS pelo intérprete, ficando a LIBRAS (língua silenciosa) na maioria das vezes restrita ao intérprete e ao sujeito surdo (ESTADO DE SANTA CATARINA, 2013). Tal situação reflete o fato de que os únicos modelos, ou os modelos fundamentais presentes nas escolas, são os ouvintes, bem como uma assimetria de poder entre as línguas (SKLIAR, 1998).

Além disso, precisamos considerar que muitos desses estudantes surdos são pertencentes a famílias ouvintes, não sendo expostos à LIBRAS desde pequenos. Apenas 5% das crianças surdas nascem em famílias surdas (QUADROS e CRUZ, 2011), sendo que a maioria (95%) está à mercê da aquisição da língua mãe tardia e ao possível atraso cognitivo que isso representa.

Assim, muitos estudantes chegam às escolas sem o domínio da língua natural e são “incluídos” ao modelo educacional oral para o aprendizado do português na modalidade escrita, que deveria ser a sua segunda língua. Isso leva a uma formação muito fragilizada, pela ausência de linguagem e da comunicação, impossibilitando a inclusão de fato no processo de ensino aprendizagem.

Tal situação é retratada por Slomski (2010) ao considerar que: “a realidade tem demonstrado que as tentativas educacionais até o presente não se têm mostrado suficientemente eficientes para fazer com que as crianças e adolescentes surdos possam atingir o mesmo desenvolvimento acadêmico, social e profissional que os ouvintes de uma mesma faixa etária ou mesmo grau escolar”.

No entanto, esta não é uma situação decorrente da condição do surdo, mas sim de falta de oportunidade deste na aquisição de sua língua natural, por meio da qual interpreta o mundo. Quadros e Cruz (2011) tratam do contexto dos surdos em famílias surdas e pontuam que: “estudos sobre crianças surdas filhas de surdos demonstram que elas apresentam desenvolvimento linguístico, cognitivo e acadêmico comparável ao de crianças ouvintes, o que evidenciou a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível”.

Com base na análise desse cenário, integrantes locais do Movimento Bilíngue Surdo de Minas Gerais, que reivindicam a educação bilíngue no município de Viçosa e a garantia dos direitos dos surdos nas escolas, criaram a Sala de Aprendizagem Bilíngue (SAB) no início de 2015. A proposta desde o início esteve focada na integração dos estudantes surdos, e destes com a comunidade surda, na aquisição da LIBRAS e no apoio ao desenvolvimento da segunda língua, o português na modalidade escrita. O trabalho foi direcionado, inicialmente, aos estudantes que estavam entrando na vivência escolar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ampliando a faixa etária nos anos seguintes da SAB. A iniciativa nunca teve como objetivo substituir a escolarização das crianças, mas sim dar subsídios para que os estudantes surdos possam participar ativamente no aprendizado escolar inclusivo, no momento atual e nos demais anos de estudos. As comunidades e os movimentos surdos clamam para essa direção, entendendo inclusão como garantia de direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que sejam adequados a eles (QUADROS, 2006).

Em abril de 2015, membros da SAB e o grupo de estudos BIOLIBRAS, já existente no Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa (UFV), estabeleceram uma parceria. Assim, constituímos a equipe de trabalho atual, viabilizando a construção do projeto de extensão da UFV “BIOLIBRAS: ressignificando a iniciação ao ensino de Ciências no contexto de estudantes surdos do município de Viçosa, MG”.

Estruturamos o projeto por considerar que, além da atuação da SAB no desenvolvimento da LIBRAS, a linguagem e o entendimento das ciências ensinadas na escola são um importante desafio no processo de ensino aprendizagem das crianças surdas. Feltrini e Gauche (2007), destacam que “a especificidade linguística dos surdos faz da sua escolaridade uma situação muito complexa, com diversas dificuldades que interferem, decisivamente, na construção de conceitos científicos”. Nesse sentido, buscamos ampliar as atividades da SAB, incluindo a iniciação ao Ensino de Ciências bilíngue e bicultural, para que a criança surda possa adentrar e compartilhar do conhecimento de natureza científica por meio da LIBRAS.

A partir das vivências e do processo de análise das ações desenvolvidas e sistematizadas no projeto, nesse um ano e meio de existência, estruturamos o presente trabalho. Para tal, utilizamos a

sistematização das observações diretas participantes (CHIZZOTTI, 2008) nas ações do projeto, os diários de campo dos membros do projeto e os levantamentos realizados nos diagnósticos participativos, com as famílias dos estudantes da SAB. Um diagnóstico participativo foi gravado em áudio e os demais registrados por meio de relatorias. A análise dos dados se deu por meio da análise de prosa, caracterizada por André (1983) como uma investigação dos significados dos dados qualitativos, abrangendo os diversos materiais resultantes do trabalho.

Os diagnósticos participativos foram de grande importância para a construção do projeto e deram importante subsídio para a elaboração deste trabalho. Coelho (2014) considera que a criação de espaços dialogicamente interativos e discursivamente mediados, como os diagnósticos participativos, possibilitam a internalização, por parte da equipe do projeto, da ideia que o “outro” é fonte de saber e um ser capaz de conhecimento, sentimento e cultura. É nesse contexto, de trocas e construções de novos saberes, que construímos as ações e a formação no projeto.

Procuramos no trabalho retratar os diversos olhares e vozes/mãos dos participantes diretamente envolvidos no projeto. O que perpassa as análises dos autores do trabalho, a partir das vivências no projeto e das escutas/visualizações dos diversos sujeitos participantes da iniciativa. A partir disso, o trabalho foi estruturado em quatro tópicos, dentre os quais, “o desenvolvimento do projeto” caracteriza o processo de construção da atuação coletiva; “os/as estudantes surdos/as e suas famílias”, “A LIBRAS e a identidade surda no projeto, pelo olhar das famílias” e “o professor surdo e o projeto” contextualizam quem são essas pessoas que participam da iniciativa, suas trajetórias e sua avaliação da interferência do projeto em suas vidas. O último tópico apresenta “as análises das ações do projeto – considerações finais”.

## O desenvolvimento do projeto

A SAB foi concebida e iniciada na casa de integrantes do Movimento Bilíngue Surdo de Minas Gerais, em Viçosa, com a participação inicial de duas crianças surdas. Com a ampliação, a partir da identificação de duas novas crianças surdas no município, surgiu a necessidade de buscar uma nova sede. A partir da parceria estabelecida e da elaboração do projeto BIOLIBRAS, a SAB passou a ser desenvolvida no Prédio das Licenciaturas, na Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa.

No primeiro ano, 2015, o projeto foi viabilizado por meio do voluntariado de surdos, ouvintes bilíngues, membros externos da UFV, e professores e estudantes ouvintes da UFV. Estruturamos a SAB, inicialmente, em dois encontros semanais, realizados no contra turno das escolas inclusivas, atuando no ensino da LIBRAS e do português escrito e em intervenções pontuais na iniciação ao ensino de Ciências. Nesse ano participaram quatro crianças surdas com idades entre 7 a 10 anos, de escolas públicas e privadas de Viçosa.

No final de 2015 iniciamos a articulação para a busca da efetivação dos direitos das crianças surdas do projeto, que estavam sem intérpretes na escola. Os integrantes do Movimento Bilíngue encabeçaram a articulação, junto aos membros da recém-criada Associação de Surdos de Ponte Nova e região (ASPON), e às famílias da SAB. Foram acionadas a Promotoria de Justiça, a Câmara dos Vereadores e a Prefeitura Municipal de Viçosa. A consolidação da luta articulada pela comunidade surda culminou com a contratação de um professor surdo e intérpretes de LIBRAS para as escolas municipais de Viçosa, no início de 2016. Os profissionais passaram a atuar no Centro Municipal de Educação Dr. Januário de Andrade Fontes, na qual estão presentes três crianças surdas da SAB, garantindo a interpretação em LIBRAS, o AEE bilíngue e o ensino de LIBRAS à comunidade escolar.

A partir dessa conquista, no início do ano de 2016, foi possível estabelecermos uma parceria entre o Projeto BIOLIBRAS e a prefeitura, que passou a ceder o professor surdo contratado, para as atividades do projeto na SAB, semanalmente. Outro aspecto importante foi a aprovação do projeto no Edital PIBEX 2016, por meio do qual garantimos uma bolsista para o projeto.

Nesse sentido, o início do ano de 2016 foi de adaptação do projeto diante das reflexões que realizamos no ano anterior. Refletimos sobre a continuidade da SAB na UFV, podendo esta se deslocar para a escola municipal, expandindo o AEE para as demais crianças surdas. No entanto, optamos coletivamente por mantê-la na universidade, considerando a potencialidade de materiais e espaços pedagógicos presentes na mesma, na ampliação da visão de mundo dos estudantes surdos, e na possibilidade de abertura do projeto para as crianças surdas dos municípios vizinhos.

Nesse sentido, iniciamos um novo mapeamento de Viçosa e municípios próximos, no intuito de

identificar novas crianças e envolver todos os estudantes surdos do Ensino Fundamental I. Para tal, realizamos contatos iniciais, visitas e encontros com cinco famílias para apresentação do projeto. Avaliamos que as visitas foram de grande importância no desenvolvimento do projeto, pois favoreceram a acolhida das famílias, que passaram a integrar e a participar ativamente das ações da SAB.

A partir dessas envolvemos 10 estudantes surdos no projeto, sendo 9 frequentes nas atividades semanais da SAB. Três desses estudantes são de municípios próximos: Paula Cândido e Teixeiras. Houve necessidade de ampliação da faixa etária do projeto, que hoje vai até 17 anos. Os dois estudantes acima da faixa etária, prevista na proposta inicial, um de 14 e outro de 17 anos, são estudantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e foram inseridos por considerar a necessidade destes na iniciação à LIBRAS, ainda incipiente no contexto da instituição.

Outro resultado das reflexões que desenvolvemos foi a necessidade do trabalho com as famílias na iniciação destas na LIBRAS, já que boa parte não domina nem sequer o básico da língua. Consideramos como fundamental que a criança encontre na família uma possibilidade de comunicação para que possa se desenvolver.

Nesse sentido, iniciamos, em 2016, os encontros semanais com os membros das famílias, concomitantemente as atividades da SAB. Para tal, ampliamos a equipe de voluntários do projeto, de forma a atender os dois espaços educativos. Atualmente, sete famílias participam regularmente dessas atividades. As atividades de formação na LIBRAS são pensadas pelos membros do projeto, a partir das demandas do contexto familiar, levantadas coletivamente e continuamente nas reuniões semanais.

Outro grupo envolvido no projeto foram os/as professores/as, intérpretes e equipe de gestão das demais escolas das crianças surdas, a partir das demandas familiares ou escolares. Foram realizadas intervenções em quatro escolas de Viçosa, Teixeiras e Paula Cândido, envolvendo reuniões de sensibilização, apresentação do projeto e destinação de materiais adaptados. Atualmente, atuamos em parceria com a Escola Estadual Santa Rita de Cássia, com atividades semanais de sensibilização dos estudantes do Ensino Fundamental I para a LIBRAS e para a cultura surda, buscando a melhoria da convivência no ambiente escolar da criança surda que participa do projeto.

As atividades de iniciação a Ciências na SAB também foram ampliadas, sendo desenvolvidas semanalmente, integradas ao ensino de LIBRAS. Passamos a estruturar sequências didáticas<sup>8</sup> para serem desenvolvidas nas oficinas da SAB, a partir de temáticas levantadas nos diagnósticos participativos com as famílias. As sequências passaram a ser planejadas em encontros mensais de toda a equipe do projeto (coletivo), incluindo o professor surdo; adequadas em reuniões semanais do projeto, entre os membros da UFV; e, (re)discutidas e aprimoradas em um grupo virtual, em rede social, no coletivo. As oficinas também são executadas coletivamente, buscando sempre o protagonismo do professor surdo, fundamental para a construção da identidade surda e a aquisição da LIBRAS entre os estudantes.

Passamos a desenvolver reuniões no início e final de cada semestre com o coletivo do projeto e as famílias das crianças surdas, com objetivo de apresentar as ações desenvolvidas com os grupos (crianças, famílias e escolas) e realizar diagnósticos participativos, que dão subsídios às adaptações nas ações do projeto e respaldo à construção da atuação coletiva, no contexto da educação bilíngue e bicultural dos surdos.

Assim, o projeto foi reestruturado, tendo como objetivo contribuir com a formação dos/as estudantes surdos do município de Viçosa e região, por meio da SAB; do desenvolvimento de atividades de iniciação a Ciências; da formação básica em LIBRAS das famílias; e do apoio aos professores das escolas inclusivas de Viçosa.

De forma a respaldar as ações do mesmo, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos da UFV, no início de 2016, CAAE 53459416.2.0000.5153.

## Os/as estudantes surdos/as e as suas famílias

Os dez estudantes surdos participantes da SAB possuem idades entre 5 e 17 anos e apresentam diferentes graus de perdas auditivas. Cinco utilizam aparelhos auditivos e apenas uma criança é implantada<sup>9</sup>. São residentes nos municípios de Viçosa (7), Teixeiras (2) e Paula Cândido (1). Seis estudam em escolas municipais inclusivas, dois em escolas particulares inclusivas, e dois em APAEs.

Informações mais detalhadas sobre o contexto dessas famílias (Tabela 1) foram possíveis a partir dos diagnósticos participativos, nos quais participaram sete das famílias envolvidas no projeto.

Alguns (3) dos familiares das crianças surdas relataram o interesse em continuidade dos estudos em etapas da vida, porém sem sucesso pela condição social. Muitos (5) destacaram histórias difíceis em suas trajetórias de vida, com relatos de: isolamento, abandono, pobreza, fome, relações de trabalho opressoras, convivência em bairros violentos e morte de filhos.

Com relação à trajetória das crianças, as famílias pontuam a descoberta da surdez nos dois primeiros anos de vida (entre bebê e um ano e meio de idade). Em dois dos casos essa se deu em decorrência da ausência de resposta ao chamado, a partir do início do andar da criança. Em três casos, essa descoberta esteve associada à falta de reação frente a ruídos muito altos. Um dos familiares relata a perda auditiva do estudante após a fase de engatinhar, associada a um trauma, afirmando que a criança nasceu ouvinte. Na maioria (6) dos estudantes o contato inicial com a LIBRAS foi tardio, variando de 4 a 13 anos de idade (Tabela 2).

Tabela 1 - Contexto socioeconômico das sete famílias participantes dos diagnósticos

Aspectos levantados	Caracterização do grupo
Familiar responsável pelo/a estudante	Mães (4), avós (2), irmão (1)
Idade do/a responsável	21 a 66 anos
Número de filhos	0 a 5
Situação econômica	Maioria (5) de classe popular, recebendo auxílio financeiro, associado à surdez da criança/adolescente
Escolaridade do/a responsável	Ensino Fundamental incompleto - entre 3º e 4º anos (5) e Ensino Superior (2)
Origem da família	Maioria (6) área rural, de Viçosa e região

Tabela 2 - Idade e meio de contato com a LIBRAS entre os estudantes das famílias que participaram dos diagnósticos participativos do projeto.

Estudante	Idade (contato inicial com a LIBRAS)	Meio
1	11 meses	Educadora em escola da cidade
2	8 anos	APAE, projeto BIOLIBRAS e escola
3	4 anos	Projeto BIOLIBRAS
4	13 anos	APAE e projeto BIOLIBRAS
5	10 anos	Família e projeto BIOLIBRAS
6	9 anos	APAE e escola
7	13 anos	APAE, igreja e projeto BIOLIBRAS

O contato tardio das crianças com a LIBRAS está associado ao contexto familiar, considerando que todos nasceram em famílias de ouvintes. Para favorecer a comunicação três membros das famílias já fizeram cursos de LIBRAS anteriormente e um cursa atualmente, em paralelo às atividades de formação do projeto. No entanto, duas famílias apontam a dificuldade de aprender LIBRAS:

“Eu já não entendo muito o português, fiz só até a 4ª de primário, agora LIBRAS!” (Familiar 6).

“Não entendo tudo, porque eu não tenho tempo de estudar bem, porque eu tenho só livros, que eu comecei a estudar LIBRAS com ele lá no colégio, mas eu nem pego, porque eu não tenho tempo, meu tempo é tomado demais da conta” (Familiar 2).

Lorenzini (2004) pontua que a comunicação deficitária de muitos familiares com as crianças surdas está relacionada com a dificuldade de aprender a LIBRAS, mas também com a não aceitação da surdez, bem como a não percepção da importância desta na comunicação de seus filhos. De acordo com Batista e Reis (2011) o conflito começa a partir da descoberta da surdez pela família, fase caracterizada pelo abalo emocional, envolvendo um misto de sentimentos. Posteriormente, a família passa pelo processo de frustração, até o momento de aceitação e adaptação, buscando outras alternativas e possibilidades para o filho surdo.

Porém, outro aspecto importante a ser considerado é o modelo clínico terapêutico adotado no Brasil. Nesse modelo a deficiência/patologia deve ser reeducada e/ou curada, sendo as famílias orientadas, a partir do nascimento, apenas por profissionais médicos e fonoaudiólogos, que muitas vezes focalizam suas análises na ausência da audição e na necessidade da oralidade para o convívio social (SKILAR, 1998). Nesse sentido, não há um encaminhamento precoce das famílias para a formação

na LIBRAS. Ao contrário, muitas vezes a formação na língua natural dos surdos é apontada pelos agentes de saúde como um impedimento no desenvolvimento das crianças. Tal situação é identificada na fala de um dos familiares:

“A fonoaudióloga até me aconselhava né pra não colocar ela no negócio de sinais, porque ela ia ficar preguiçosa, porque os sinais é mais fácil, porque eles têm muita dificuldade de falar” (Familiar 6).

Esse foi e ainda é um encaminhamento clínico, construído na lógica oralista, mas que não corresponde aos resultados encontrados em estudos atuais. Quadros et al. (2012), em um trabalho com crianças surdas, usuárias de implante coclear em processo de aquisição da linguagem, consideram que estas “podem se beneficiar com o acesso irrestrito à Libras, atingindo inclusive desempenho semelhante ao de crianças bilíngues bimodais ouvintes”. As mesmas autoras identificam também atrasos de linguagem em crianças surdas implantadas com acesso restrito à LIBRAS. Elas consideram que “a aquisição de uma língua pelos olhos favorece a aquisição da linguagem nestas crianças e favorece um desenvolvimento bilíngue de forma mais apropriada”.

Deve-se destacar que “a linguagem (...) não é apenas mais uma faculdade ou habilidade, é o que possibilita o pensamento, o que separa o pensamento do não pensamento, o que separa o humano do não-humano” (SACKS, 1998). Portanto, a restrição da LIBRAS impossibilita tanto o desenvolvimento da criança, quanto a aquisição da linguagem, como a sua comunicação com a família. Nesse sentido, o mesmo autor considera que “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem”.

Ainda no contexto do modelo clínico terapêutico, duas famílias apontam falhas na identificação da surdez pelo serviço médico na região, bem como pontuam a lentidão do sistema público de saúde. Um familiar relata que percebeu a surdez da criança com um ano e meio e que só conseguiu o aparelho auditivo quando a mesma já tinha 3 anos, enquanto isso ficou passando por muitos atendimentos médicos.

Quanto ao implante coclear, como estratégia para a oralização e resolução do “problema” da surdez, o interesse pelo procedimento cirúrgico apareceu na fala de dois familiares, em situações em que não havia indicação médica. O desinteresse pelo procedimento aparece no relato de um membro das famílias. É importante destacar que apesar dos avanços na tecnologia e, conseqüentemente, nos benefícios trazidos pelos implantes cocleares, esses ainda não são acessíveis a toda a população surda. Além disso, o implante coclear, por si só, não garante o desenvolvimento linguístico, tampouco a oralidade e a integração dos surdos na sociedade (DIZEU e CAPORALI, 2005). A família da criança implantada que participa do projeto reforça esse entendimento, quando considera que: “A minha filha é implantada, então assim, a primeira visão que você tem é de que aquele aparelho vai fazer com que ela ouça igual à gente, e não é. (...). Até então é um ganho mecânico, não é um ganho auditivo igual à gente. Então não adianta eu conversar com ela igual eu converso com a... (irmã). Porque se eu não representar pra ela como que a gente vai eu nunca vou conseguir chegar no mundo dela. E pra ela conhecer o meu mundo, eu tenho que ir até ela” (Familiar 5).

Outro aspecto preocupante da dimensão clínico terapêutica é a medicalização dos surdos no contexto escolar. Nunes et al. (2008) afirmam que a medicalização na vida do sujeito surdo “não se refere somente ao corpo deficiente, ela é praticada, sobretudo, em sua vida e escolarização”. Foi relatada entre as famílias a dificuldade de diagnóstico, por agentes de saúde, sobre a agitação das crianças surdas na ausência de comunicação, podendo ser confundida com a hiperatividade. A medicalização nesse contexto trata-se do desconhecimento da realidade da educação dos surdos.

Uma das famílias do projeto utiliza remédios para “acalmar” a criança, a partir de indicação médica. Duas outras famílias receberam a indicação médica, mas não dão remédio, por não concordar com o uso.

“Na verdade, ele tem que tomar remédio, por causa disso e daquilo, também não dou remédio, tirei por conta própria. O médico brigou comigo, porque falou que tinha que tomar. Falei não, quem tá com ele todo dia sou eu, então eu sei, ele não precisa de remédio nenhum. Ah, vai ter que assinar um termo de responsabilidade, assino também. É porque o menino vai tomar remédio pra só ficar sentado assim. Porque é assim que ele ficava, ele dormia o dia todo” (Familiar 4).

No momento atual, todas as famílias percebem a importância da LIBRAS na vida das crianças/adolescentes e de seus familiares. Cinco famílias relacionam o aprendizado da LIBRAS com a redução da agitação e do nervosismo, presente nos estudantes quando não possuíam nenhuma forma de comunicação, incluindo a família que utiliza medicamentos.

“Mas hoje eu vejo que foi melhor, depois que ela pegou ‘os sinal’ ela melhorou muito, assim, o nervoso assim acabou, até na fala dela melhorou, no sinal” (Familiar 6).

“E graças a Deus depois que ele tem esse professor de LIBRAS ele mudou muito. Que ele era muito nervoso, porque agora já entende, eu também já entendo alguma coisa que ele fala, que ele explica assim em LIBRAS” (Familiar 2).

“(…) era muito nervoso, hoje graças a Deus, não vou dizer que ele não é nervoso né, mas já melhorou muito, às vezes ele quer falar uma coisa pra mim que eu não sei, ele vai lá pega um papel tenta desenhar o quê que é, tipo quer que desenhe!” (Familiar 4).

“E antes também ele era bem nervoso, porque ele ia pra escola os professores não entendiam ele bem aí ele ficava meio que nervoso, batia nos outros, (...), aí depois que ele aprendeu a Língua de Sinais ele acalmou” (Familiar 7).

“Ele era muito, assim muito agitado. Assim a aula de Libras, fala que quiser, ajuda muito, hoje ele é uma criança mais tranquila. (...) Eu acho que a aula de LIBRAS, eu acho não, é importante. Eu gostei muito, porque do jeito que ele era, sabe. Agora, nervoso ele ainda é né. Mas vai indo, às vezes o remédio, tem dia que a gente também é nervoso. Mas sem dar o remédio eu não dou conta dele não. Eu não dou conta.” (Familiar 3).

Nesse contexto, podemos identificar que “a surdez profunda na infância é mais do que um diagnóstico médico, é um fenômeno cultural com padrões e problemas sociais, emocionais, linguísticos e intelectuais que estão inextricavelmente ligados” (SACKS, 1998).

Dois familiares relatam seu entendimento da importância da LIBRAS para comunicação dos surdos, a partir da construção de analogias. Um relaciona a sua vida na área rural, desconhecendo a realidade da cidade, com as vivências de um surdo em uma família ouvinte. Outra relaciona a uma vivência em outro país. Essas analogias demonstram a sensibilidade e a abertura dos familiares para a compreensão do mundo dos surdos.

“Esse dia que tava aqui conversando eu falei ai meu Deus o mundo dela lá em casa é mesma coisa deu aqui. Que eu não entendia nada. Aí eu pensei, como é que pode, deve ser ruim demais pra ela. Lá em casa pra ela é mesma coisa que a rua pra mim. (...) Eu tô aqui não tô entendendo nada, lá em casa deve ser a mesma coisa, a gente fala ela não entende” (Familiar 2).

“Eu fico me colocando lá no estrangeiro, num lugar totalmente, que eu nunca vi, não conheço, então eu acho que se eu chegar lá eu vou me sentir sem chão, sem espaço. E como a gente diz, as primeiras frases, a primeira mão que a criança tem é da família: da mãe, do pai, dos irmãos. Então é ali que você tem que começar. Como que você vai querer que o outro lá trate seu filho bem se eu não consigo conversar com ela” (Familiar 5).

Destaca-se também entre os depoimentos o empoderamento das famílias na busca de garantias para uma educação de qualidade, tendo a clareza da importância da LIBRAS como direito dos estudantes surdos.

“Aí nós lutamos pra ter ele na... pra ter um professor de LIBRAS aonde que ele estuda (...) teve que ir pro Fórum pra poder contratar um professor de LIBRAS” (Familiar 2).

“(…) me chamou na sala e falou não pode, ele não pode vir pra escola sem aparelho. Eu falei (...) ele reclama muito que dói, que ele não quer. Ela falou mas ele precisa de aprender, porque eu fico aqui com ele eu ensino um monte e ele precisa de aparelho. Eu falei assim, não ele precisa primeiro aprender a língua dele, a língua dele é LIBRAS, as outras vêm depois né” (Familiar 4).

## **A LIBRAS e a identidade surda no projeto, pelo olhar das famílias**

A LIBRAS, como uma língua natural, apresenta aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais, envolvendo os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático; sendo, no entanto, uma modalidade visuoespacial (QUADROS e CRUZ, 2011). Nesse contexto, “os surdos considerados também historicamente como pessoas incompletas, doentes e alienadas, passaram a ser vistos na atualidade como membros de uma minoria linguística e de uma cultura – ou contra/cultura – minoritária” (SKLIAR, 1998). Esse autor destaca a importância de considerar a língua de sinais como um processo e um produto construído historicamente e socialmente por essas comunidades, e não como um prêmio de consolação pelo impedimento dos surdos ao acesso à oralidade.

A partir desse entendimento, da importância da LIBRAS como língua dos surdos, é que se dá a avaliação do desenvolvimento da SAB e projeto BIOLIBRAS. As famílias consideram os avanços das



crianças a partir da participação em um modelo de educação bilíngue. Assim como, identificam as implicações do projeto na melhoria da comunicação no âmbito familiar, provenientes tanto da formação em LIBRAS dos familiares no projeto, quanto da atuação dos estudantes em família, se posicionando e ensinando sua língua.

“(…) mas eu quero primeiro que ele aprenda a língua dele, tudo bem lá na APAE não tem, mas graças a Deus tem aqui o projeto e tá sendo muito bom pra ele, e pra mim também, porque ele sabe bem, eu não sei nada né. (Familiar 4)

“Eu aprendo com o ... (criança) mesmo, e aqui no projeto que eu entendo. Assim, como vocês explicou aí, porque lá eu quase não tenho tempo. Mas é engraçado, menina, pelas letras a gente já começa a ensinar (...) aí eu começo a ensinar, aí eu começo a explicar pra ele né, quando eu tô no telefone ele pergunta quem que é, aí eu já explico pra ele (...). Aí eu explico pra ele assim ó (fez a datilologia) (Familiar 2).

“Enquanto eles aprendem lá a gente aprende também aqui, a gente muda. Eu principalmente já mudei muito” (Familiar 6).

“E ele ensina mesmo, quando a gente faz alguma coisa errada ele vai pega na mão da gente que não. Igual eu tava falando, as ‘minhas neta’ aprendeu LIBRAS com ele, ‘muitas coisa’ as meninas já conversa com ele” (Familiar 2).

“O... (nome do irmão), você pode ver que tá interessando, ele não tava interessando com nada, depois que ele veio cá ele tá se adaptando. Ele falou pra mim que quer aprender pra poder conversar (...). E ela cobrou o pai dela que ele (pai de outra criança) tava aqui ensinando tudo os sinais e o pai dela não sabe nada” (Familiar 6).

“A gente aprende até a forma de falar com eles, que não é simplesmente a nossa forma de falar com ouvintes, porque com surdo você precisa representar, não só falar. A gente transforma a visão da gente sobre o mundo deles” (Familiar 5).

Algumas famílias, perceberam as contribuições do projeto no desenvolvimento das crianças de forma mais lenta e gradativa.

“Quando a gente começou aqui eu achei que não tava evoluindo em nada, dentro de um mês, dois, depois já comecei observar, aí cada tempo foi passando, eu já comecei a sentir mais feliz, sentir que ele tava sendo um menino mais, dispoendo mais né, das coisas que ele tava assim participando aqui. Por que lá em casa ele tava participando de coisas mais simples né. Depois que vocês começaram a ensinar aqui aquelas coisas né, de aula de LIBRAS aqui, aí eu comecei a experimentar com ele umas coisas lá em casa pra ver. Então cada dia que ia passando, eu chegava em casa e em vez de explicar pra ele, ele tava ajudando eu, ele que tava explicando pra mim” (Familiar 3).

Outras famílias de dois estudantes, mais recentes no projeto, relatam a importância desse já nos primeiros contatos com o professor surdo. Uma delas faz menção ao primeiro dia da estudante no projeto, quando precisou sair mais cedo da oficina: “Ela ficou ‘toda toda’. Não queria nem ir embora. Eu tive que ir embora, ela ficou brava comigo, não queria ir, queria voltar. Ela gostou muito do professor. (...) Ela falou comigo que tinha muito surdo, que tinha muito, que não era só ela não e perguntou pra mim se eu ia voltar aquele dia. E ficou contando os dias pra voltar aqui de novo” (Familiar 2). A intérprete de LIBRAS dessa estudante na escola, relatou as modificações de comportamento da mesma a partir do contato com o projeto, ainda no primeiro mês: “Percebi que ela tem observado a LIBRAS com outro olhar, sabe, se esforçando muito mais para se comunicar e ensinar aos colegas”.

A outra família relata a empolgação do estudante em participar do projeto e como esta vem favorecendo outras buscas no contexto da LIBRAS: “Vez em quando eu vejo ele olhando no youtube, vendo vídeo de pessoas fazendo sinais. (...). Eu tô vendo que ele tá gostando. Sempre quando chega ele pergunta que dia que é (o projeto), aí eu mostro no celular dele, aí ele já arruma tudo, coloca o relógio pra despertar, acorda toma banho, aí eu ainda tô levantando. (...). Aí ele ‘vamo vamo vamo’. Aí a gente chega, ele fica indo de um lado pro outro esperando, aí a gente vem. Aí ele fica bem alegre quando a gente vai.” (Familiar 7).

Destaca-se nos relatos o desenvolvimento da identidade surda entre os estudantes do projeto, por meio do contato com o professor e com outras crianças/adolescentes pertencentes à mesma cultura. Na fala das famílias também se identifica a importância do projeto no desenvolvimento do sentimento de pertencimento e identificação com a comunidade surda, bem como o estímulo à busca da comunicação familiar.

“Pra ... (nome da criança surda) contribui muito, porque igual ela só conhecia o ... (nome de outra criança surda), só os dois que tinha contato. Agora tem contato com um mundo de surdo. (...). Eu até falei o pai dela podia vir pra assistir ela aqui, ela aqui ela tá no mundo dela. Se vê ela aqui e vê ela em casa fala que não é a mesma menina. Muda muito. E a gente também né, porque a gente vê o jeito que ela tá conversando, assim com ‘os menino’ tudo, a gente procura aprender pra ta conversando com ela alguma coisa também” (Familiar 6).

“O projeto ou qualquer comunidade que tenha crianças iguais a ela, que seja surda, eu acho que isso traz pra eles o conjunto de vivência, que não individual, ela não é única no mundo né, que tem outras crianças, é assim que eu me sinto. Eu me sinto um pouco surda né, como se eu pudesse agora fazer parte do mundo deles, que até então, a gente tenta mas não é igual, a gente precisa começar a ver as coisas de outro lado, fora” (Familiar 5).

A identidade do surdo se constrói dentro de uma forma específica de ver o mundo que o compreende em uma experiência visual e não auditiva. Perlin e Strobel (2006) afirmam que a construção da identidade é baseada em um processo de associação, na noção de pertencimento a um determinado grupo.

Para as famílias, o sentimento de pertencimento das crianças ao grupo de surdos da SAB é de grande importância, já que a mesma possui o papel de inserção dos filhos na sociedade. Brushini (1989) relaciona um dos papéis das famílias com a socialização que se inicia na infância, permitindo que a criança se sinta parte de um grupo social, interiorizando seus princípios e valores culturais. Essa função ocorre de forma natural na maioria dos grupos familiares, porém é uma situação complexa nas famílias que possuem crianças surdas.

Outro aspecto levantado entre os relatos é a diminuição da superproteção das famílias para com as crianças surdas, à medida que entendem que elas têm potencial e que podem sim serem sujeitos livres e autônomos no futuro.

“O projeto traz isso né, traz a vivência deles, porque a gente acha que a gente tem uma comunicação única que é nossa com nossos filhos, mas no mundo ‘existe milhares’ de outras pessoas (...). E o contato com outras crianças acho que traz isso, conviver na sociedade, que é o que a gente precisa. Na verdade, a gente como mãe, em casa, pai, qualquer pessoa, a gente fica inseguro de deixá-los ir até a padaria porque acha que eles não vão comunicar nunca com ninguém, só a gente sabe se comunicar com eles, e não é verdade. Aí a gente consegue vê que eles comunicam com outras pessoas, que a gente pode soltar eles pro mundo” (Familiar 5).

“Porque uma hora eles vão crescer e vão ver que eles vão ter que caminhar com as próprias pernas, deles, eles vão ter que ver que eles vão ter que trabalhar, ou às vezes fazer uma outra coisa, estudar, então é importante eles aprenderem mais, porque assim eles tem pra eles, a gente não vai ta o tempo todo auxiliando eles. É claro que se eles precisam de uma ajudinha a gente vai ta lá, mas é bom que eles caminhem consigo mesmo que eles aprendem” (Familiar 7).

O domínio de conhecimentos científicos pelos estudantes surdos e sua aplicação no dia a dia também é um aspecto considerado na avaliação do projeto pelas famílias. Esses são desenvolvidos nas oficinas de iniciação a Ciências em LIBRAS. Três famílias relataram mudanças nos hábitos de higiene das crianças, associados às práticas desenvolvidas no projeto, relacionadas ao conhecimento dos micro-organismos. Tais considerações reforçam os entendimentos de que a LIBRAS é também o canal para que os estudantes surdos adentrem e compartilhem do conhecimento de natureza científica, dando significado a esses em suas atuações cotidianas.

## O professor surdo e o projeto

A presença do professor surdo na SAB é de fundamental importância, pois é por meio da interação desse com as crianças surdas que se desenvolve a identidade surda, e “isso só pode ser proporcionado por um outro ser visual, uma outra pessoa surda” (SACKS, 1998). Para Perlin e Strobel (2006), o encontro surdo-surdo representa a possibilidade de trocas de significados de constituição de identidades, sendo um processo no qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante. Assim, o outro igual, o mesmo, é aquele que usa a mesma língua e que consegue construir possibilidades de trocas efetivas e compartilhar o processo político que significa e dá sentido.

Nesse sentido, entendemos a importância de relatar aqui a trajetória do professor surdo, envolvendo sua escolarização.

“Nasci em uma família ouvinte, cuja mãe sempre acreditou que eu era capaz e me ensinou a aprender viver num mundo que eu não conhecia. Usei diversos aparelhos auditivos, fiz inúmeras sessões de fonoaudiologia. Aprendi com o tempo a ler lábios e a construir sentidos a partir daquilo que eu via, experimentava e minha mãe explicava uma, duas ou várias vezes. Minha história estudantil é bem difícil. Quando criança, além de frequentar a APAE eu ia para a escola regular a tarde e fazia sessões de fono em uma cidade vizinha, Ponte Nova. Foram várias reprovações e um sentimento horrível de incapacidade. Na adolescência fiquei rebelde e desisti da escola, e comecei a trabalhar em uma gráfica. Foi nesta época que tive contato com alguns surdos que moravam fora de Viçosa e mudaram para cá e aprendi a LIBRAS. Mas na cidade não havia ouvintes que sabiam a língua e só conversávamos entre nós, surdos. Em 1999, um grupo de ouvintes aprendeu LIBRAS e eu os conheci, comecei a frequentar uma igreja bilíngue e fui desenvolvendo a Libras e minha visão de mundo se ampliou muito. Estudei para uma prova especial e concluí o Ensino Fundamental. E com a ajuda desses amigos bilíngues fiz o Ensino Médio na modalidade semestral. Nesta ocasião tive a oportunidade de fazer um curso de capacitação em LIBRAS para trabalhar com a difusão da língua entre os professores do estado de Minas Gerais. Trabalhei dois anos como instrutor. Também comecei a me envolver com a liderança dos movimentos surdos evangélicos. Fui representante de Minas Gerais, nos congressos de inclusão e em congressos leigos sobre a escola Bilíngue e nasceu um desejo de me formar para ser professor de surdos. De 2010 a 2014 fiz a graduação em Pedagogia defendendo meu TCC em ‘Letramento de Surdos na Escola Regular’. Concomitante ao curso tive várias experiências de ensino de LIBRAS no Ensino Superior e para algumas crianças que me foram apresentadas nesse tempo. Em contato com as famílias das crianças, surguei a SAB e depois a minha contratação na prefeitura como instrutor-professor e estou muito feliz”.

Apesar de uma diferença temporal, de uma geração, são identificados no relato do professor surdo muitos elementos semelhantes ao contexto dos estudantes da SAB, estando entre estes: a família ouvinte, o modelo clínico-terapêutico em que a família foi orientada e o aprendizado tardio da LIBRAS.

Outros aspectos diferenciam os estudantes da vivência do professor surdo, já que este enfrentou barreiras ainda maiores em sua escolarização, marcada pela ausência de intérpretes e professores surdos e bilíngues, que pudessem garantir sua integração e continuidade nos estudos.

Mesmo com todas essas dificuldades identifica-se no relato do professor a persistência e a dedicação pela causa dos surdos; bem como a busca pela continuidade dos estudos e formação para a atuação na educação de surdos. Tal busca teve como importante impulsionador o capital social associado à sua trajetória escolar. Bourdieu (2008) caracteriza como capital social as redes de relações sociais que permitem aos indivíduos terem acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, bem como se vincularem a estes. Em relação à rede de relações sociais de apoio ao professor surdo, destaca-se o incentivo da mãe, o suporte de grupos de surdos e ouvintes bilíngues, e de grupos religiosos.

No momento atual, a SAB e o projeto BIOLIBRAS também atuam como um incremento no capital social das crianças que iniciam suas trajetórias, tanto no apoio aos estudantes surdos, como as suas famílias. O entendimento do projeto pelo professor surdo, membro da equipe, vai nesse sentido quando considera que:

“O projeto é formado com pessoas muito inteligentes, que têm um dom especial. A organização e o espaço são ótimos, as matérias e a didática favorecem o entendimento das crianças surdas. Eu vejo o desenvolvimento deles, tanto na LIBRAS, quanto nos conteúdos trabalhados. Em relação ao trabalho com as famílias, é incrível. Elas precisam muito de aprender a língua dos surdos e saberem o quanto seus filhos são capazes. Me sinto privilegiado em poder fazer parte deste projeto e sempre fico emocionado, choro mesmo, porque sinto que estas crianças têm valor”.

## **A análise das ações do projeto - considerações finais**

Além do contexto social desprivilegiado e das trajetórias de vidas difíceis de muitas das famílias do projeto, estas vivenciaram complicadas transições desde a descoberta da surdez de suas crianças. Porém, após a superação as mesmas puderam observar a necessidade da LIBRAS e da integração ao mundo surdo. Esse processo para muitas das famílias foi facilitado por meio das ações do projeto, associadas a outros grupos/instituições de apoio. O acesso, o entendimento e a valorização da LIBRAS, como língua dos surdos, favoreceu a comunicação familiar. Além disso, o simples fato de compartilhar e vivenciar outras histórias semelhantes, no contexto do projeto, trouxe acolhimento e segurança às famílias, bem como o empoderamento para a luta dos direitos dos surdos.

A atuação do projeto na educação bilíngue e bicultural das crianças favoreceu tanto o desenvolvimento da LIBRAS pelos estudantes, quanto o acesso à significação dos conceitos científicos. Esses são aspectos fundamentais para a inserção ativa dos estudantes nas escolas inclusivas, condição que mobilizou a estruturação do projeto. Nesse contexto, destaca-se a importância da presença do professor surdo, o que possibilitou à SAB a criação de ambientes linguísticos e socioafetivos (familiar e escolar) à semelhança do que acontece com as crianças ouvintes, fundamentais na educação dos surdos (SLOMSKI, 2010).

Esses ambientes bilíngues e socioafetivos da SAB proporcionaram a construção da identidade surda dos estudantes, por meio do sentimento de pertencimento a um grupo. Tal contexto vem garantindo às crianças surdas o direito de se desenvolver numa comunidade de pares e de construir sua identidade, bem como o direito de compartilhar da cultura surda, enquanto construção histórica pela comunidade surda (SKLIAR, 1998). Isso é confirmado nas palavras de um membro de uma das famílias do projeto: “O projeto tá aí pra ver o quanto eles se desenvolvem, pra ver o quanto eles se sentem a vontade de estar junto de pessoas iguais a eles” (Familiar 5).

É necessário salientar também a importância da participação dos licenciandos em Ciências Biológicas e dos demais estudantes universitários em trabalhos de educação de surdos. Ramos (2011) aponta para a necessidade de interação e trocas de saberes na formação dos profissionais envolvidos na prática pedagógica com os surdos, focada na alteridade e no conhecer para entender e para valorizar o diferente.

Por fim, consideramos que os objetivos do projeto vêm sendo atingidos, tanto no âmbito dos estudantes surdos quanto de suas famílias. Seguimos no aprimoramento de metodologias adequadas e da sistematização e avaliação contínua de nossas práticas; bem como na busca de novas parcerias com instituições de referência na educação de surdos e financiadoras. Quanto a consolidação de uma educação bilíngue, ainda há um longo caminho a percorrermos, atrelado aos avanços nas políticas públicas. Nesse sentido, consideramos este projeto como um refúgio temporário de formação das crianças surdas, em apoio aos movimentos sociais que seguem na busca dos direitos da comunidade surda por uma escolarização contextualizada a sua cultura e ao seu mundo.

## Fontes de Financiamento

O projeto foi desenvolvido com apoio de bolsa de extensão, edital PIBEX 2016, da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PEC) da UFV, além de voluntariado acadêmico e de membros do Movimento Bilíngue Surdo de Minas Gerais. Também contamos com o trabalho do professor surdo, cedido pela Prefeitura Municipal de Viçosa para a atuação na SAB.

## Agradecimentos

À PEC/UFV, pelo financiamento concedido; à Prefeitura Municipal de Viçosa pela parceria estabelecida; às famílias dos estudantes surdos pela confiança e participação no projeto; às licenciandas e pós-graduandas da UFV, voluntárias no projeto, pela dedicação nas atividades da SAB e do projeto.

## Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, p. 66-71, 1983.
- BATISTA, T. P. M. e REIS, J. G (2011). *A família de estudantes surdos: e a importância da comunicação em LIBRAS para processo de aprendizagem*. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 08 a 10 de novembro de 2011. ISSN 2175-960X, p. 1201-1213.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org). *Pierre Bourdieu. Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BRUSCHINI, M. C. Uma abordagem sociológica da família. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 6, n. 1, p. 1-23, 1989.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar., 2012.

- CHIZZOTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora, 2008.
- COELHO, F. M. G. *A arte das orientações técnicas no campo: concepções e métodos*. 2ª edição. Viçosa, MG: Suprema, 2014.
- DIZEU, L. C. T, B. e CAPORALI, S. A. C. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005.
- ESTADO DE SANTA CATARINA. *Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional*. Florianópolis: DIOESC, 2013.
- FELTRINI, G. M. e GAUCHE, R. *Ensino de ciências a estudantes surdos: pressupostos e desafios*. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2007. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p386.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- LORENZINI, N. M. P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- NUNES, L. M; BERGAMASCO, R. C. S. e MATTA, S. S. A aquisição da escrita e a inclusão do surdo: a subjetividade que se inscreve. *Uniletras*, Ponta Grossa, v. 30, n. 2, p. 277-299, jul./dez. 2008.
- PERLIN, G. T. T.; STROBEL, K. *Fundamentos da educação de surdos*. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.
- QUADROS, R. M. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, Aug. 2006.
- QUADROS, R. M. e CRUZ, C. R. *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R.; PIZZIO, A. L. Memória fonológica em crianças bilíngues bimodais e crianças com implante coclear. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.
- RAMOS, A. C. C. *Ensino de ciências & educação de surdos: um estudo em escolas públicas*. 2011. Dissertação (mestrado). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro.
- SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: *Caderno de formação: formação de professores educação cultura e desenvolvimento/Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- SKLIAR, C. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Revista Brasileira de Educação*, N ° 8, Mai/Jun/Jul/Ago, 1998.
- SLOMSKI, V. G. *Educação Bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas*. Curitiba: Juruá, 2010.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido para publicação em 10/10/2016 e aprovado em 15/2/2017.

---

<sup>8</sup> De acordo com Zabala (1998, p.18) sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores quanto pelos alunos”.

<sup>9</sup> Usuária de prótese computadorizada, inserida cirurgicamente, que substitui parcialmente as funções da cóclea.