



**FACULDADE SANTA HELENA / SUVAG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS SURDOS- CULTURA E
DIFERENÇA**

CÉLIA MARCELINO PEDROSA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A DINÂMICA DE RELACIONAMENTO ENTRE
ALUNOS DA EJA E ALUNOS DE UMA ESCOLA PARA SURDOS
NO RECIFE.**

RECIFE/2009

CÉLIA MARCELINO PEDROSA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A DINÂMICA DE RELACIONAMENTO ENTRE
ALUNOS DA EJA E DEMAIS ALUNOS DE UMA ESCOLA PARA SURDOS
NO RECIFE.**

Monografia apresentada como requisito parcial à conclusão da pós-graduação em Estudos Surdos realizado pela Faculdade Santa Helena e SUVAG, sob orientação da Prof^ª Ms. Zélia M^a Luna Freire da Fonte.

RECIFE/2009

CÉLIA MARCELINO PEDROSA

**CONSIDERAÇÕES SOBRE A DINÂMICA DE RELACIONAMENTO ENTRE
ALUNOS DA EJA E DEMAIS ALUNOS DE UMA ESCOLA PARA SURDOS
NO RECIFE.**

Monografia submetida ao corpo docente do Centro Suvag de Pernambuco/
Faculdade Santa Helena como parte dos requisitos necessários para a conclusão do curso de
Especialização em Estudos Surdos – Cultura e Diferença.

Aprovado em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Profa. Dra, Denise Costa Menezes
Examinadora – Centro SUVAG de Pernambuco/Faculdade Santa Helena

Prof. Ms. M^a Isabel de Melo Monteiro
Examinadora – Centro SUVAG de Pernambuco/Faculdade Santa Helena

Prof^a Ms. Zélia M^a Luna Freire da Fonte
Professora Orientador a- Centro SUVAG de Pernambuco/Faculdade Santa Helena

AGRADECIMENTOS

A meu Deus que sempre está comigo, mostrando que tudo é possível para aqueles que nele crêm.

A memória de meu pai, homem empreendedor que sempre realizou seus sonhos e ensinou-me a lutar para que eu pudesse realizar os meus sonhos, não importando as adversidades. Homem que soube ser e fazer os seus felizes, que teve uma vida íntegra e de ações firmes. Um ser de poucas palavras, que soube respeitar meus momentos de dificuldades, sempre me apoiando no seu silêncio.

Ao Centro SUVAG de Pernambuco cenário da minha história na educação de surdos e a todos os alunos, pais, profissionais e amigos surdos e ouvintes, que ao longo desses anos tem vivido e construído essa história comigo.

A minha orientadora prof.^a Zélia pela sua paciência, compreensão e contribuição para conclusão deste trabalho.

Aos mestres que muito contribuíram para minha formação ao longo desta jornada de aprendizagem.

Aos meus queridos alunos: Amara, Edson, Yuri e Jailson que foram fonte inspiradora desse trabalho.

Aos meus filhos Pedro, Mariana e marido que tantos dias foram privados da minha presença.

E a todos que comigo participaram desta jornada de maneira direta ou indireta.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. UM HISTÓRICO SOBRE A EJA	10
1.1 A retomada da Educação dos Jovens e Adultos a partir de 1964.....	12
1.2 A Educação Especial para os Jovens Surdos	15
1.3. A EJA para surdos	18
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	20
2.1 Representações sociais da EJA.....	20
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO.....	22
4. A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS DA EJA E DEMAIS ALUNOS SURDOS.....	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS	34

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a dinâmica de relacionamento de alunos da EJA e alunos do Ensino Fundamental II de uma escola de surdos. Tomou-se como referência teórico-metodológica a Teoria das Representações de Moscovici (1961). Para tanto, optou-se pela realização de entrevistas, enquanto estratégia metodológica, com alunos, pais e professores, da Escola, buscando compreender as conseqüências das relações estabelecidas entre esses alunos. Como resultado dessa pesquisa identificou-se entre os alunos do Ensino Fundamental II um sentimento de rejeição, discriminação e preconceito com relação aos alunos da EJA, que devem ser combatidos de várias formas para que, a convivência e o aprendizado desses alunos sejam cada vez melhor. Além disso, a análise dos dados apontou para o reconhecimento da necessidade da existência da sala de EJA por parte dos pais e professores.

Palavras-chave: Representações Sociais da EJA; Surdez e EJA; Relacionamento

Abstract

This study aimed to analyze the dynamic relationship of adult education students and students from Middle School a school for the deaf. Was taken as reference the theoretical and methodological Representation Theory of Moscovici (1961). To this end, we chose to do interviews as methodological strategy with students, parents and teachers, the school, seeking to understand the consequences of the relations established between these students. As a result of this research was identified among primary school students II a feeling of rejection, discrimination and prejudice against students EJA, which must be addressed in various ways for people to live together and learning of these students are getting better. Furthermore, data analysis pointed to the recognition of the need for the room EJA by parents and teachers.

Keywords: Social Representations of Adult Deafness and Adult and Relationship

INTRODUÇÃO

O processo de socialização e integração do indivíduo com o outro, é fundamental para o desenvolvimento e amadurecimento como pessoa humana. A escola é um dos lugares que proporciona a possibilidade de estabelecer estas relações. A educação formal desempenha um importante papel no processo de desenvolvimento das pessoas e das sociedades, além de ser uma questão discutida mundialmente (Brasil, 2001). Por esse e por vários outros motivos, a educação tem sido objeto de estudo de várias áreas de conhecimentos. É um campo muito abrangente e que a todo instante suscita novas pesquisas.

É através da escola que crianças, adolescentes, Jovens e Adultos têm acesso a educação formal. A EJA (Educação de Jovens e Adultos) é uma das modalidades de ensino que está inserida na educação básica e é reconhecida na Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9.394/96. Na escola investigada nesse estudo também é oferecida essa modalidade de ensino.

O objetivo da EJA é oportunizar escolarização aos alunos que por vários motivos não tiveram a chance de vivenciá-la em tempo hábil. No entanto, quando se trata de alunos surdos, muitas vezes eles chegam à escola sem língua. E é ela para muitos surdos, o local onde entram em contato com a língua de sinais pela primeira vez.

Na escola estudada no presente estudo, a primeira sala surgiu para trabalhar com crianças com dificuldade motora, que precisavam de um tempo maior para aprender língua de sinais. Nas escolas da rede pública e privada não existiam essa modalidade.

Apesar de ter sido criada com o objetivo de integrar socialmente jovens e adultos ainda não formalmente alfabetizados, sabe-se que a iniciativa (EJA) nem sempre traz resultados positivos. Dificuldades e desafios fazem parte da rotina dos que vivem essa experiência. Um exemplo disso é a relação dos jovens alunos da EJA com os demais alunos da mesma instituição. Por isso, o presente trabalho tem como objeto de estudo a *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) de uma instituição de ensino para alunos surdos, sem fins lucrativos.

Famíliares e alunos chegam à instituição, certos de que a escola poderá proporcionar o bem-estar, até então não encontrado em outras escolas, por não terem convivido com outros surdos. Porém, o que eles não sabem é que esse processo é doloroso e bem demorado. Muitos desses alunos surdos chegam à adolescência ou à vida adulta sem dominar a língua natural dos surdos brasileiros, a *Língua Brasileira de Sinais* (LIBRAS). E por não saberem ou não falarem fluentemente sua língua materna, os alunos são muitas vezes rejeitados pelo grupo. O fato de freqüentar a escola onde encontram seus pares (surdos), não lhe garante autonomia de imediato, mas apenas oferece a possibilidade de adquiri-la. Mas essa autonomia apenas acontecerá com a aquisição da LIBRAS, que por sua vez, só é apreendida no convívio com a comunidade surda e através de atividades propostas com esta finalidade.

Neste sentido, com a rejeição sofrida pelos alunos da EJA, a escola que deveria ser um ambiente de integração e socialização, passa a ser de exclusão para estes aprendizes, que por motivos diversos não tiveram oportunidade de cursar as séries em tempo hábil, e ao ingressar na escola vivem lamentável situação. Essa exclusão vivenciada parece negar totalmente a proposta da escola em questão, que acredita que o ambiente lingüístico - bilíngüe favorece o desempenho intelectual dos surdos, e valoriza a língua de sinais como meio de desenvolvimento e construção da identidade.

Diante do cenário observado nessa escola, questiona-se se o fato de inserir os alunos da EJA mesmo que em seu ambiente lingüístico favorece o desenvolvimento intelectual e social dos mesmos. Levanta-se aqui como hipótese, que a falta de cordialidade e conforto na relação desses alunos interfere o desempenho proposto pela instituição gerando conseqüências tanto para a aprendizagem, quanto para o desenvolvimento destes alunos inseridos na EJA. A situação vivenciada nessa escola mostra a necessidade de se estudar

fatores que possam estar interligados à dificuldade de relação entre alunos da EJA e demais alunos da escola. Surge assim, a motivação de se realizar um estudo de caso voltado para essa temática.

Portanto, o presente estudo tem como objetivo investigar a relação entre alunos do ensino fundamental II e alunos da EJA. Especificamente, pretende-se investigar elementos desencadeadores de uma possível dificuldade nessa relação e analisar a conseqüências que isso possa vir a causar para os alunos da EJA. Para isso, foram realizadas entrevistas abertas com alunos, pais e professores, que tiveram dois enfoques: o resgate da história da abertura da sala de EJA na escola (entrevista direcionada aos profissionais da instituição) e a visão e sentimentos de pais e alunos sobre a EJA.

As entrevistas foram realizadas através de algumas perguntas norteadoras. Para os pais e alunos foi feita a seguinte pergunta: *Como você vê e sente a EJA?* Para dois professores que atuaram nos dois primeiros anos na EJA, foi feita a pergunta: *Qual o fator determinante do surgimento da EJA na escola?* E para os demais professores: *Como você vê a EJA no momento atual?* As entrevistas foram realizadas com professores ouvintes e surdos, pais de surdos e alunos surdos do Ensino Fundamental II da instituição, que há mais de trinta anos desenvolve um trabalho com crianças surdas e suas famílias. As respostas dos entrevistados foram analisadas e são apresentadas juntamente com importantes reflexões.

O trabalho é apresentado em cinco capítulos. O primeiro traz um histórico sobre a EJA, enfocando a retomada da educação dos jovens e adultos a partir de 1964, a educação especial para os jovens surdos e a EJA para surdos. O segundo é intitulado: *Representações sociais da EJA de jovens e adultos surdos e ouvintes – A história de um preconceito*, e traz abordagens teóricas sobre o assunto. O terceiro capítulo apresenta detalhes dos aspectos metodológicos da pesquisa. O quarto capítulo mostra os achados desse estudo acompanhados de reflexões e discussões e por fim, o último capítulo traz as considerações finais.

1 UM HISTÓRICO SOBRE A EJA

A educação de Jovens e Adultos (EJA) teve seu início no século passado com o objetivo de diminuir a exclusão social. Segundo Haddad (2009) a história da alfabetização de adultos no Brasil começou em 1947 com a primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que aconteceu graças à criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA) extinto antes do final da década de 50.

Essa campanha envolvia vários interesses, tanto internos, quanto externos. Entre os interesses externos, podemos citar os da UNESCO, em prol da educação popular. Entre os internos, os do Ministério da Educação, para preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades e no campo, integrar os imigrantes e seus descendentes e melhorar a situação do Brasil nas estatísticas mundiais de analfabetismo. Ou seja, “uma autêntica campanha de salvação nacional; uma nova abolição” (PAIVA, p 179). Nas palavras de Paiva:

Ao lançar a Campanha, o Ministro da Educação justifica sua importância dizendo que muitos dos nossos problemas sociais deviam ser sanados pela recuperação da grande massa da população brasileira ainda desprovida de instrução, visando organização da vida do país em bases democráticas (PAIVA, p.181).

Este princípio parece ter sido a base da CEAA. Lourenço Filho, segundo Paiva (1972) em seu discurso de abertura da CEAA, já chamava atenção para a necessidade de se eliminar as diferenças sociais, e a campanha já era uma tentativa de combate ao marginalismo. Vejamos a seguir um trecho do seu discurso:

Devemos educar os adultos, antes de tudo, para que essa marginalização desapareça, e o país possa ser mais coeso e mais solidário; devemos educá-los para que cada homem ou mulher melhor possa ajustar-se à vida social e às preocupações de bem-estar e progresso social. E devemos educá-los porque essa é a obra de defesa nacional, porque concorrerá para que todos melhor saibam defender a saúde, trabalhar mais eficientemente, viver melhor em seu próprio lar e na sociedade em geral. (PAIVA, p 179).

Para Paiva (1972), o autor do discurso visava atender os apelos da UNESCO em prol da educação popular, porém não conceituou a educação popular. Paiva (1972) descreve a educação popular:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às camadas “camadas populares da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para desvalidos. (PAIVA, p 46).

Para Pierro, Jóia & Ribeiro (2009) a educação popular representou uma mudança na educação da EJA, com paradigma pedagógico centrado no diálogo com articulador do saber, que se baseava no cotidiano do educado. Segundo Paiva (1972) a campanha tinha como diretriz política a quantidade, como diretriz técnica a tentativa de conciliar a campanha de massa com a qualidade e continuidade do ensino.

Uma das definições de educação popular dada por Nogueira (1989) era:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política. (NOGUEIRA, 1989; p 19).

Podemos concluir, a partir destes autores, que a educação popular é conhecimento de mundo: é uma possibilidade de se fazer escola de outro jeito, dando oportunidade ao educando de compreender sua realidade e a partir dela transformá-la em uma prática política.

A história da EJA no Brasil, segundo Lopes e Sousa (2009), está muito ligada a Paulo Freire com a Educação Popular, que foi desenvolvida em vários lugares do país, porém a ênfase maior foi no Nordeste sendo interrompida com o golpe de 64.

Paiva (1972) acrescenta que tal proposta de educação popular desenvolvida em Pernambuco mostrou que podia resolver o problema da marginalização, porque não só instrumentalizava o homem para o trabalho, mas também para o exercício da cidadania. Proposta que teve seus princípios, no contato com a massa partindo das atividades do Movimento de Cultura Popular (MCP), se diversificando na sua atividade atuando nas várias áreas das artes:- cênica, plástica, artesanato, canto, dança, música popular, cine clubes, galerias de artes, criação de espaços com mais atividades educativas sistemáticas, voltadas à alfabetização e educação de base, com as quais combinavam. Dessa forma pretendia-se compreender a cultura popular e interpretar o que existisse de mais significativo de maneira que o povo pudesse se apropriar dela.

Com essas iniciativas criou-se um diálogo entre os intelectuais e o povo, em uma relação livre de sentimentos assistencialistas e filantrópicos sem imposições de padrões culturais, procurando aprender com o povo através do diálogo fundamentando com a população, a autêntica valorização da cultura e do homem brasileiro.

Aliado a tudo isso, tinha a concepção de Paulo Freire que em conjunto com MCP, fortaleceu e valorizou o diálogo com o método que representava o pensamento do ensino contemporâneo e da psicologia moderna.

Segundo Paiva (1972, p. 251): O pensamento de Paulo Freire partia de uma visão cristã do mundo. Além das influências recebidas, principalmente dos pensadores franceses, o educador pernambucano recebia o influxo do pensamento isebiano que considerava como base do despertar da consciência nacional.

No entanto, o regime político da época se sentiu ameaçado com o programa de alfabetização e conscientização das massas, desencadeou atitudes repressivas que culminou com a desativação do programa de alfabetização de Jovens e Adultos restando poucas unidades educacionais que atuavam no interior, mas com uma proposta bem diferente da que era praticada antes do golpe.

1.1 A retomada da educação dos jovens e adultos a partir de 1964.

Devido à repercussão negativa diante da UNESCO e o fim do Movimento de Educação Popular, o governo retoma o combate ao analfabetismo apoiando-se na Cruzada da Ação Básica Cristã, (A B C). Em paralelo a este acontecimento, surge a iniciativa de um grupo de professores do colégio Agnes em desenvolver um trabalho de educação de adultos em conjunto com a *United States AID* (USAID), um órgão americano que mostrava uma

perspectiva bem diferente da educação de jovens e adultos (MCP). O programa com objetivo apostólico recebeu apoio do governo do estado na época (governador Cid Sampaio) (PAIVA, 1972).

O Governo de Cid não era simpatizante do (MCP), pois o mesmo fez a massa mudar de comportamento, mostrando-se bem diferente e consciente de seus direitos, não mais aceitando o que lhe era imposto pelo poder dominante. A ação da cruzada era dentro de uma perspectiva cristã, enquanto a perspectiva do MCP era política.

A má aplicação dos recursos, e a oposição sistemática dos técnicos culminaram com a extinção da Cruzada do A B C. Durante o regime militar surgiu o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (Mobral) baseado na Lei nº 5.379 de 15/12/1967 (BRASIL, 2009). Segundo Bello (2009), o movimento veio para dar continuidade às campanhas de alfabetização de adultos iniciadas por Lourenço Filho, porém com uma ideologia totalmente diferenciada da que tinha sido feita até então.

Os textos oficiais negavam que a principal preocupação do Mobral, era fazer os alunos aprenderem a ler e escrever, sem preocupação com a formação do homem. No entanto, o que se pretendia nesse programa era fazer o homem ser capaz de dominar as técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e o aprimoramento dos processos de vida e trabalho. A extinção do Mobral só aconteceu após uma década e meia (PAIVA, 2009).

A fundação *Educar* foi criada em 1985 e diferentemente do Mobral, passou a fazer parte do Ministério Educação (SOARES, 2009). Com função contrária a do Mobral, que desenvolvia ações diretas de alfabetização, a fundação *Educar* exercia a supervisão e o acompanhamento junto a as instituições e secretarias que regiam recursos transferidos para execução de seus programas. Na fala de Machado (2009) fica clara a descontinuidade no processo das políticas para EJA com a extinção da fundação *Educar* no governo do presidente Fernando Collor de Melo.

De acordo com informações obtidas no site da Secretária da Educação do Mato Grosso do Sul (2009), no ano de 1997, realizou-se na Alemanha/ Hamburgo, a *V Conferência Internacional de Educação de Jovens*, promovida pela UNESCO. Essa conferência representou um marco, importante na medida em que estabeleceu a vinculação da Educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e equitativo da humanidade.

Em 2007, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – o IBGE (JORNAL DO COMMERCIO, 2009) realizou uma pesquisa que apontou ao alto índice de evasão na educação de Jovens e Adultos: 43% dos milhões de brasileiros que freqüentaram o supletivo e não concluíram. Os pesquisados alegaram que o abandono do curso ocorreu por dificuldade de conciliar estudos com trabalho (28%) ou com os afazeres domésticos (14%).

Outro aspecto identificado na pesquisa foi que existia uma baixa procura por essa modalidade de ensino, visto em setembro de 2007. Foi constatado que existiam 547 mil pessoas matriculadas, no entanto, o país tem 14 milhões de analfabetos. O secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, André Lazaro vê a evasão como um fato natural em supletivos em relação a outros níveis, pois o público tem que conciliar trabalho e estudos. No entanto, entende que é preciso melhorar a qualidade dos cursos, pois os cursos são mesmo pouco envolventes, precisam melhorar a qualidade e a metodologia que já é ultrapassada (LAZARO, 2009).

O secretário contesta o resultado pesquisado pelo IBGE, alegando que os cursos são de curta duração e que o fato de ter sido feita no mês de setembro, não capta o total de matriculados no início do ano. O resultado da pesquisa revela que a freqüência cresceu para

1,9 milhões de adultos que afirmam terem feito o curso. Desses, 991 mil cursaram entre 2003 e 2007 (JORNAL DO COMMERCIO, 2009).

Apesar de reconhecer as dificuldades e fragilidades do programa de educação para jovens e adultos, o secretário se posiciona de forma não aceitável, pois ao tentar fazer o público desacreditar do órgão que fez a pesquisa, quando contestou os dados apresentados alegando que o mês escolhido para realização da pesquisa não foi apropriado.

Passado mais ou menos 60 anos percebe-se o receio de Lourenço Filho se concretizar, na ineficácia dos programas de educação lançados no país, que não resolve os problemas das diferenças de oportunidade por não haver uma efetiva política educacional. A sociedade vive o resultado da falta de vontade do poder público para mudar essa realidade.

A proposta de educação popular desenvolvida no Nordeste e especificamente em Pernambuco mostrou ter elementos capazes de resolver o problema dos jovens e adultos excluídos, porém o poder dominante interrompeu por receio de perder o espaço que conquistou indevidamente, possibilitando a formação de uma sociedade de Jovens e Adultos marginalizados.

Segundo Cury (2009), a educação básica no Brasil assumiu uma situação bastante difícil nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988, sobretudo nos últimos oito anos. “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (CURY, 2009)

Segundo Pierro (2009) a prioridade conferida à escolarização pode ser atribuída ao fato da Constituição Federal de 1988, assegurar o ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, inscrevendo a educação de Jovens e Adultos no rol dos direitos da cidadania.

A Constituição de 1988 criou as condições para que a lei de Diretrizes de Base nº. 9.394/96 assumisse esse conceito, já no único do art.11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica, que congrega três etapas do conceito: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

1.2 A educação especial para os jovens surdos

O que percebemos em toda essa luta dos movimentos educacionais era ausência de iniciativas que contemplassem aos alunos surdos. A esses, coube uma luta paralela, que acontecia na educação em geral, e na educação dos jovens e adultos surdos, até a *Lei Diretrizes de Base* Nº 9.394/96 estabelecer que é dever do estado e municípios a educação dos seus cidadãos com necessidades especiais.

Apesar de não estarem claras as informações sobre os alunos, sabe-se que os mesmos na área mental não tiveram sua organização a partir de iniciativas ligadas ao legislativo. Pois, segundo Medeiros (2009) o Estado de Pernambuco através de iniciativa de Dr. Ulisses Pernambucano e Anita Paes Barreto, na década de 20 deram grandes contribuições à educação especial no Brasil na área mental, sendo pioneiros no gênero em Pernambuco e no Nordeste. Merecendo destaque a criação de uma escola para “crianças anormais” em 1925.

Já as iniciativas para educar os alunos surdos em Pernambuco, só vieram acontecer na década de 50, através da iniciativa de Edith Câmara Nogueira (irmã Josefina) que de forma isolada do poder público no dia 15 de abril de 1952, fundou o Instituto Domingos Sávio. Apesar de tardio, foi o primeiro passo efetivo e amplo para consolidação da educação e transformação da vida de jovens surdos que viviam isolados da sociedade Pernambucana. A história do processo educacional de crianças com surdez em Pernambuco é

bem recente e atrasado, se assim pode-se dizer, em relação ao processo educacional das demais crianças.

A abertura desse espaço foi fundamental para a formação da *Comunidade Surda de Pernambuco*, que posteriormente contou com a participação do padre Burnier nas instruções religiosas (também surdo). Segundo Cordeiro (2009), a escola funcionava em regime de internato, e a maioria das crianças era dos interiores pernambucanos e de outros estados do Nordeste.

O pioneirismo da irmã foi o marco fundamental na história dos surdos e na construção da identidade dos mesmos, não só em Pernambuco, mas no Nordeste, já que o foram recrutados surdos que viviam as margens da sociedade, pois até então não havia no estado um ambiente educacional para crianças e jovens com surdez.

O instituto tornou-se uma referência em educação especial dos surdos, e a partir deste espaço os surdos tiveram o direito de se constituir como cidadão, ali aconteceu o desenvolvimento lingüístico social, intelectual e cultural de crianças, jovens e adultos surdos, esses antes ignorados e a margem da sociedade, puderam desenvolver suas potencialidades diante da oportunidade criada. No entanto, toda essa iniciativa foi isolada aos movimentos educacionais de Pernambuco, que passava por um momento de grande efervescência política e cultural, que arrebatava vários segmentos da sociedade para acabar com o analfabetismo no estado. Segundo Souza (1987), o prefeito e candidato a governador do estado Miguel Arraes, também comungava da idéia e tinha como meta principal de governo, fortalecer os movimentos sociais para erradicação do analfabetismo em Pernambuco.

Porém, não se sabe de projetos ou ações voltados para crianças, jovens e adultos com surdez, mesmo existindo a necessidade. Isso nos sugere a falta de visibilidade desta parcela de cidadãos na sociedade.

Após três décadas, outras instituições educacionais para os alunos com surdez surgiram em Pernambuco, entre elas: a *Escola Especial Concórdia do Recife*, que funcionou até os anos 90 nas dependências da igreja Luterana em Casa Amarela; e a escola da *Associação de Surdos de Pernambuco* que funcionou por pouco tempo na Av. Beberibe, e que segundo Longman & Campelo (2009) foi a primeira escola organizada por surdos e para surdos em Pernambuco (sendo seus professores na maioria surdos e alguns intérpretes). Apesar de seu curto período de funcionamento devido a questões administrativas, a escola tinha um número significativo de alunos e no momento do seu fechamento os alunos foram transferidos, para a Escola Especial Concórdia do Recife.

A década de 90 foi bastante movimentada com vários acontecimentos importantes para a educação de surdos em Pernambuco: a fundação do *Centro Educacional Bilíngüe* em 1993, nas instalações do Centro SUVAG (Sistema Universal Verbotal de Audição Guberina)¹. O Centro Educacional Bilíngüe foi a primeira escola bilíngüe para surdo de Pernambuco que começou a funcionar com um novo paradigma pedagógico, tendo como princípio a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira língua e o português escrito com segunda língua para o surdos.

¹ Instituição civil sem fins lucrativos, comprometida com a cidadania, a educação e a cultura dos Surdos. Fundada há 30 anos por um grupo de pais de crianças surdas e técnicos preocupados com a reabilitação da audição e da fala, no entanto, as concepções e práticas dessa instituição sofreram mudanças significativas em 1986, passado da filosofia oralista para o Bilíngüismo compreendendo Surdos com homem e mulheres falantes de uma língua gesto- visual.

Nessa década em meados de 93 no Instituto Domingos Sávio, instalava-se um grande conflito entre a direção, coordenação e professores que começavam a ser influenciado pela nova corrente filosófica de educação de surdos, a *Comunicação Total*, e saíram em defesa do novo paradigma, o que desagradava direção e coordenação.

Os professores que em sua maioria eram cedidos pela prefeitura do Recife através de convênios, fizeram um movimento junto à secretaria de educação (na época: Edla Soares), que sensível às questões relacionadas aos surdos e a sua educação, compreendeu a insatisfação dos professores e com eles iniciou uma campanha para abrir salas de aulas especiais para que os professores pudessem trabalhar os alunos dentro do novo paradigma.

Essa iniciativa foi fundamental para o surgimento da EJA na rede Municipal de Ensino da cidade do Recife. Até então, não existia uma proposta de trabalho educacional na rede para essa parcela da população surda.

1.3 A EJA para surdos

A primeira escola municipal a formar salas especiais para as crianças surdas, a qual foi resultado da luta encampada pelos professores do Domingos Sávio, foi o anexo do Colégio Pedro Augusto, que posteriormente, em outubro de 1994, passa a ser a Escola Antônio Padre Henrique. Sua fundação foi publicada no Diário Oficial, como sendo a primeira iniciativa pública de atendimento aos surdos. É também na Escola Antonio Padre Henrique que se abre a primeira sala de EJA para atender jovens e adultos surdos. Até então, tal modalidade de ensino não era oferecida na rede estadual, municipal ou particular (DIÁRIO OFICIAL, 1994).

No final da década de 90, a Escola Especial Concórdia é fechada e os alunos foram transferidos para a rede municipal, estadual e particular em regime de inclusão, exceto os que foram para a Escola Antonio Padre Henrique. No ano de 1999, o Centro Educacional Bilíngüe abre uma turma de EJA para surdos visando atender uma necessidade freqüente de alguns jovens que estavam fora de faixa etária. As escolas da rede estadual e municipal não recebiam alunos fora de faixa nos turnos diurnos e as escolas particulares não ofereciam essa modalidade de ensino. Além disso, muitos pais não queriam seus filhos estudando a noite, e isso levou a um procura dos pais por esse serviço, o que criou uma lista de espera até que a instituição se estruturasse para a abertura da turma.

Nesse mesmo ano, abre-se uma turma de EJA, no Centro Educacional Bilíngüe, no horário da tarde com apenas uma aluna surda. As aulas eram ministradas por um professor surdo. No ano seguinte, a instituição resgatou e registrou, por meio da lista de espera, oito alunos que haviam procurado a escola para a escolarização. Nos quatro anos seguintes, a quantidade de alunos variou entre oito e dez alunos, que em regime de progressão na sua maioria terminaram o Ensino Fundamental I e II.

2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA EJA DE JOVENS SURDOS E OUVINTES – A HISTÓRIA DE UM PRECONCEITO E ESTIGMA

O conceito de *representação social* é relativamente novo. Foi usado por Serge Moscovici, em 1961, para designar fenômenos sociais (SÁ, 2009). As representações sociais surgem a todo o momento em lugares onde indivíduos se encontram e se comunicam, interagem e desenvolvem-se, realizando atividades diárias, construindo opiniões a partir de uma vivência com formulação de idéias e pensamentos baseados na realidade. Pensamentos esses que não são neutros e acarretam conseqüências na vida das pessoas.

Segundo, Bittencurt & Montagnoli (2007) as representações sociais são, portanto, modalidades de conhecimento prático, orientado para a comunicação e para compreensão do contexto social em que vivemos. Já Canesqui (2007) reforça a idéia de que as representações da saúde e doença se apóiam em conceitos, símbolos e estruturas interiorizadas, conforme os grupos sociais a que pertencem (BITTENCURT & MONTAGNOLI, 2007).

Nesse sentido, representações sociais são construções mentais por nós elaborados a partir do real, que utilizamos para interpretar e descrever este real. São afirmações, explicações e conceitos que se constroem através das trocas interpessoais, em particular através da fala, da linguagem.

Segundo Moscovici (2003 p. 54 *Apud* GUARESCHI; NAUJORKS, 2009) “a finalidade de todas as representações sociais é tornar familiar algo não – familiar”, ou seja, apoderar-se de formas de pensamentos baseados na memória e em conclusões passadas, o que faz com que as representações sociais dependam do uso da memória.

2.1 Representações sociais da EJA

Com base nessa perspectiva sobre representações sociais, percebeu-se que a representação da EJA foi construída com base na realidade em que viviam os adultos analfabetos. A campanha de alfabetização tinha o objetivo de converter a situação social dos adultos e “desenvolver entre as populações adultas e marginalizadas, o sentido de ajustamento social.”

A representação social, conceito introduzido por (Moscovici *apud* SILVA, 2002), referi-se a uma modalidade particular de conhecimento, é construída por um conjunto de informações, crenças, opiniões e atitudes partilhadas por uma teoria sobre o real através de um conceito dinâmico, (gerador), relacional, amplo e político – ideológico (valorativo). Identificamos assim na EJA situações que contribuem para os olhares críticos recriarem suas idéias e concepções excludentes.

Percebe-se ainda que os traços que inspiraram e nortearam o surgimento da EJA e educação popular nas décadas passadas não foram perdidos, superados resistiram e tentam se perpetuarem na sociedade que não venceu os seus males: miséria, desemprego, dos sem teto, sem terra, sem comida. Em tempo de exclusão esses traços são bem atuais e não perderam sua força e a realidade vivida pelos jovens e adultos revela que a sociedade é cada vez mais excludente.

Reverendo a história da EJA, logo evidenciamos que esse legado é mais resistente e taxativo do que o legado das políticas públicas para essa modalidade de ensino, que tem apresentado muita fragilidade nas suas iniciativas ao longo de sua história.

Assim com a educação popular, EJA, e EJA de surdos, sofrem discriminação mesmo existindo especificidades entre os grupos citados. Os olhares da sociedade buscam incessantemente marcas que reforcem as diferenças.

A EJA de surdos é carregada de valores degenerativos, já que a surdez tem uma representação patológica e o cidadão surdo é visto como incapaz. Os jovens que segundo Haddad & Pierro (2009) carregam o estigma do aluno problema, por não terem tido êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos, aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. Surdos e ouvintes carregam as marcas desses valores e estigmas.

Os capítulos a seguirem apresentam os aspectos metodológicos do estudo, os dados coletados e reflexões sobre a relação entre alunos da EJA e demais alunos da instituição investigada.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O presente estudo foi realizado em uma instituição educacional sem fins lucrativos, que surgiu a partir da necessidade de se desenvolver um trabalho com crianças surdas há 33 anos. A escola é localizada na cidade do Recife, e atualmente conta com 65 alunos surdos. Desenvolve um trabalho dentro da perspectiva bilíngüe, considerando a LIBRAS como primeira língua (língua natural do surdo) e o português escrito como segunda língua dos surdos. A maioria dos professores da escola é composta por surdos, pois se acredita que as crianças surdas devem conviver com surdos adultos falantes de LIBRAS para desenvolver suas competências lingüísticas, e assim, formar sua identidade de cidadão surdo. A escola funciona em dois turnos, oferecendo Educação Infantil, Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A sala da EJA é composta por 05 alunos de idades variadas, de 14 a 33 anos. São 04 do sexo masculino e 01 do sexo feminino. A EJA funciona no período da tarde, favorecendo o contato desses alunos com os demais da escola (do mesmo período). Através do apoio e incentivo dos professores, os alunos da EJA são engajados em todas as atividades culturais e esportivas da escola, tais como: jogos estudantis, olimpíadas de conhecimento, salão de artes, teatro, etc.

Participaram do estudo um total de 18 pessoas. Entre eles:

- Sete alunos da 6^o a 8^o série, entre esses alguns originários da EJA, com faixa etária entre quatorze e vinte três anos.
- Quatro pais de alunos surdos, com faixa etária entre quarenta e sessenta e cinco anos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Um deles é profissional da área de saúde com nível superior, e três com formação de nível médio (dois aposentados e um desempregado).
- Sete professores, sendo um surdo com formação de nível médio e o outro com graduação em pedagogia. Dos sete, cinco professores são ouvintes, com nível superior, e trabalham com as disciplinas de: matemática, português, biologia, educação física e artes. Todos são falantes de LIBRAS, em diferentes níveis.

Os dados foram coletados através de entrevistas abertas, norteadas por uma pergunta que os entrevistados responderam mostrando bastante segurança e conhecimento. Para os pais e alunos foi feita a seguinte pergunta: *Como você vê e sente a EJA?* Para dois professores que atuaram nos dois primeiros anos na EJA, foi feita a pergunta: *Qual o fator determinante do surgimento da EJA na escola?* E para os demais professores: *Como você vê a EJA no momento atual?*

Os alunos foram os primeiros a serem entrevistados, pela disponibilidade dos mesmos. Eles ficaram à vontade e demonstraram interesse, com desejo de colaborar. As entrevistas foram feitas na biblioteca da escola ou na sala dos professores e não tinha tempo determinado para acabar. Os alunos foram informados dos objetivos da entrevista.

Para entrevistar os pais, o critério foi o mesmo dos alunos. Não houve convite prévio, por questões de disponibilidade. Eles foram participando na medida em que iam aparecendo na escola. O local das entrevistas dos pais foi o mesmo dos alunos, biblioteca ou sala dos alunos. Também foi dada uma explicação sobre o objetivo do estudo: conhecer as

opiniões dos mesmos sobre a EJA. Os pais também demonstraram satisfação em serem entrevistados. Apresentaram respostas bem variadas, uns revelando satisfação e outros, revolta, com sentimento dúbio em relação à escola e as atividades desenvolvidas. Algumas vezes chegaram a utilizar termos fortes, deixando claro o descontentamento e certo preconceito. Outros mostram insatisfação em relação às questões financeiras e aplicações dos recursos por parte da instituição.

As respostas obtidas nas entrevistas foram agrupadas e analisadas. Surgiram alguns aspectos interessantes que serão apresentados no capítulo à seguir juntamente com reflexões e discussões sobre cada um deles.

4 A RELAÇÃO ENTRE ALUNOS DA EJA E DEMAIS ALUNOS SURDOS

Os relatos coletados dos entrevistados reforçam a idéia de que existem dificuldades de relacionamento e interação entre alunos do EJA e os demais alunos dessa instituição. Inúmeros relatos mostram que os alunos da escola, de certa forma, excluem os alunos da EJA das atividades e interações sociais vivenciadas em ambiente escolar. Alguns trazem em seus discursos, palavras fortes, que caracterizam o isolamento e a falta de motivação em interagir com seus colegas da EJA. Alguns exemplos são apresentados nas próximas linhas. É importante enfatizar que os nomes próprios aqui utilizados são todos fictícios e servem apenas para ilustrar o cenário.

Um aluno da 7ª série diz:

Fofoco e provoco os alunos da EJA, eles não sabem nada. Eu bato neles, principalmente em Fabrício quando ninguém ver. Quero distância da EJA.

O relato além de mostrar a falta de iniciativa em se comunicar com o colega da EJA, mostra também sentimentos de agressividade e repúdio. Esse fato vem entrar ainda mais o processo de desenvolvimento de formação desses alunos, como pessoa e sujeito surdo, que só seria possível no convívio com a comunidade e os falantes de LIBRAS. Eles vivem situações de preconceito coletivo, que segundo Longman (2005; pág 26) são vivenciadas coletivamente, “desencadeando conflitos entre os grupos, rivalidade, incompreensões e intolerância, podendo inclusive chegar à violência extrema”.

Um aluno da 7ª série diz:

Eu não gosto da EJA. Não consigo me comunicar, é muito difícil, eles não sabem LIBRAS. Não gosto de Fabrício, ele tem problema mental. Gosto de George e Tarcio porque eles riem muito com piada. Só não consigo gostar de Fabrício.

Os alunos de EJA precisam aprender LIBRAS para se desenvolver, eu não converso. Eles não sabem novidades tem problemas mentais. Gosto de conversar com quem tem LIBRAS avançada.

O que será que alimenta esse tipo de sentimento? Será que é possível trabalhá-los no contexto escolar, com o objetivo de minimizar as dificuldades de interação e favorecer a inclusão dos alunos da EJA?

Um professor surdo, em seu relato, opina que a exclusão dos alunos da EJA deve ser trabalhada em contexto escolar:

Percebo que para os alunos da 5ª, 7ª, e 8ª série a EJA não é mais uma turma. Existe uma discriminação que precisa ser trabalhada. Principalmente com Fabrício, que é mais discriminado.

Diante do exposto vimos que se faz necessário uma série de iniciativas para promover interação entre os grupos de alunos e propormos atividades esportivas como: jogo de futebol, vôlei, basquete e dominó. As equipes seriam formadas com alunos da EJA e de outras séries, nunca apenas com alunos da EJA. Essas atividades devem acontecer sobre orientação de um adulto no horário dos intervalos.

Com essas atividades cria-se momentos de integração e aprendizado da LIBRAS, pois percebe-se que as atividades esportivas desenvolve o espírito democrático. Com a

orientação e intervenção de um adulto é possível diminuir o distanciamento entre os grupos. Ainda com objetivo de promover a integração, organizar encontros no auditório para falar de preconceito, exclusão e discriminação usando como exemplo os fatos ocorridos dentro da escola com os alunos da EJA. Outra idéia interessante seria o uso do teatro com elemento de interação e integração no ambiente escolar.

Outro momento de reflexão no auditório seria com os ex-alunos de EJA, onde eles pudessem falar de suas experiências positivas e negativas. Isso poderia servir para estimular os alunos da EJA e encorajá-los a prosseguir seus estudos. Ainda dentro dos objetivos de integração, falar das questões relacionadas à identidade, e da importância de cada um, na construção da identidade dos surdos da EJA e dos que chegam para outras séries, ainda sem língua ou em processo de aquisição. Pois, os surdos adultos falantes de LIBRAS são, ou devem ser, um exemplo para aqueles que ali chegam com ou sem língua. Assim estaremos conscientizando os mesmos de suas responsabilidades, diante de sua comunidade. Pois, de acordo Sackes (1998; pág.11)

Nossas capacidades de linguagem, pensamento, comunicação e cultura não se desenvolvem de maneira automática, não se compõem apenas de funções biológicas, mas também tem origem social históricas; essas capacidades são um presente – o mais maravilhosos dos presentes – de uma geração para a outra.

Na escola participante do estudo, algumas dessas iniciativas que propostas vêm sendo feitas, e tem surtido efeitos na integração e sociabilização desses jovens. Hoje os alunos se mostram mais conscientes em relação ao processo de desenvolvimento e integração da EJA, que já está participando das atividades esportivas do grupo de teatro. Os conflitos têm diminuindo na hora do recreio e na fila do lanche. Isso pode estar ocorrendo devido às discussões sobre preconceito e exclusão.

Ao se analisar as respostas dos entrevistados, tentou-se identificar elementos que pudessem estar relacionados à esse movimento de exclusão. O fator mais evidente foi a falta de domínio da LIBRAS por parte dos alunos da EJA. Vejamos alguns relatos que evidenciam esse aspecto:

Eu gosto deles, só não consigo me comunicar. É muito difícil eles não sabe LIBRAS (aluna da 8 série).

Eu não gosto do grupo EJA, eles não sabem LIBRAS, só básico. Eu gosto de conversar em LIBRAS com outros avançados. (aluno da 7 série)

Falta comunicação, eles não tem domínio da LIBRAS. Expressam-se com dificuldades e não se entrosam com os outros alunos (professora surda).

Nestas situações desencadeadas, percebemos que esse preconceito vivido pelos alunos da EJA passa pela questão do pertencimento. Os alunos das outras turmas sentem-se diferentes e superiores pelo fato de serem falantes fluentes de LIBRAS. Essa constatação deixa claro que não basta apenas está na escola de surdos para ser aceito pelo grupo dos surdos, tem que se vencer a barreira lingüística, sendo a aceitação um processo demorado que dependerá primordialmente da aquisição da língua.

Apesar da atmosfera relatada acima, percebe-se movimentos diferentes. A aluna da 8ª série apresenta um discurso um pouco diferenciado no que diz respeito a sua posição para com a EJA, no entanto, evidencia a atmosfera existente entre os dois grupos:

Gosto da EJA, mas percebo que alguns da 6ª, 7ª e 8ª série tem preconceito. Eu fico de fora não gosto, tenho pena quando vejo as provocações. Eu não gosto de provocar alunos da EJA, são surdos iguais.

Talvez adolescentes como esta aluna possam ajudar no processo de inclusão dos alunos da EJA, uma vez que ela faz a diferença no grupo. Ela poderia ser aproveitada como uma agente multiplicadora, já que ela tem um olhar de compreensão em relação a EJA. Bem diferente dos outros, mostrando-se sensível e solidária com as questões de desacato vivida pelos alunos da EJA. A aluna reconhece esses alunos como seus semelhantes. Este reconhecimento abre espaço para um diálogo com eles e os outros. Se orientada ela poderá conscientizar os demais, da importância de cada um na construção da identidade surda dos alunos da EJA e dos alunos de outras séries que chegam sem língua.

Agindo assim, estaremos convidando esses adolescentes a se envolver com uma problemática que não é só da escola, mas de todos que fazem a escola. E viabilizando o processo de aceitação, pois a comunidade escolar não ficaria de fora desse projeto, já que os surdos adultos devem ser modelos para crianças, adolescentes e adultos surdos. Por não serem fluentes em LIBRAS e estarem em processo de construção de sua identidade.

O depoimento de um aluno, Rogério, que fez parte da EJA por um ano, e atualmente está na sexta série, ilustra a demora do processo de sua aceitação no grande grupo. Rogério comenta que após um ano de convivência escolar começou a ser aceito quando passou a demonstrar competências e habilidades em atividades fora de sala de aula, em outros contextos (artes e vídeo). Talvez a aceitação de Rogério tenha acontecido devido a sua habilidade em outras atividades, que possivelmente chamou à atenção e ganhou a admiração dos demais alunos. Isso pode ter suprido a sua falta de habilidade na LIBRAS.

Nas palavras de Rogério, ex-aluno EJA:

Gosto da EJA, converso. Alguns alunos são fingidos, quando jogamos batem, são malvados. Na minha opinião precisam de ajuda, os alunos da EJA. Alunos da 7ª série chamam EJA de 'mental', desprezam. Eu também fui desprezado porque sou ruim em LIBRAS. De fevereiro para cá eu fiquei feliz porque estão me ajudando agora, conversam comigo na hora do lanche, me chamam pra conversar no auditório. Eu estou muito feliz. Estão explicando eu aprendendo muito.

Na fala do aluno Rogério, identificamos um dos maiores problemas do adolescente com surdez, que é o acesso tardio a língua de sinais. Esse atraso no convívio com a língua pode trazer danos para a vida estudantil e social. Segundo Lopes (2001) as crianças surdas devem ter acesso o mais cedo possível a sua língua materna. Através da fala do aluno podemos sentir que seu desenvolvimento foi prejudicado não só na área do aprendizado, como também na área social. Sem condições de compartilhar suas idéias com os alunos amargou um período de isolamento que só terminou quando o mesmo pôde mostrar suas competências através da linguagem da arte, quando se expressou e chamou atenção do grupo com sua desenvoltura nas atividades propostas. Essa habilidade em outras áreas não acontece com todos, e então, o que fazer? Na tentativa de resolver essa questão fora da sala de aula, além das atividades esportivas, deve ser propostos jogos (brincadeira), com objetivos de interação e integração social. Para que através delas os alunos interajam e de forma

descontraída tenha o aprendizado da LIBRAS. Assim, ele se socializaria e se apropriaria da língua de sinais. Também seria interessante organizar encontros com os alunos na associação dos surdos ASSPE (Associação de Surdos de Pernambuco), para que eles pudessem ter a oportunidade de encontrar surdos adultos, para bate papo e assim ampliar seu rol de amizade. Na associação tem jogo de dominó, bingo e futebol, além das palestras educativas com temas variados. Esses encontros podem favorecer não apenas a interação dos alunos EJA, mas também o aumento na fluência na LIBRAS.

De acordo com Goldfeld, (apud SANTANA, 2007, pag. 210), o surdo sem língua é um sujeito que não possui pensamento racional, que não consegue ascender ao pensamento abstrato, que possui dificuldade em organizar e regularizar as funções mentais superiores e o próprio pensamento. A ausência da língua causa dificuldade nas funções mentais dos indivíduos em relação ao pensamento abstrato. É o que acredita-se que ocorra com esses alunos que não tiveram iniciação na anteriormente na língua e que só agora começa a ter. Essa lacuna no tempo para o aprendizado pode fazer com que muitas vezes eles sejam vistos como incapazes ou até mesmo como deficientes mentais. Para Sackes (1998 Pág. 22)

Ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações. Se não pudemos fazer isso, ficaremos incapacitados e isolados, de um modo bizarro - sejam quais forem nossos desejos, esforços e capacidades inatas. E, de fato, podemos ser tão pouco capazes de realizar nossas capacidades intelectuais que pareceremos deficientes mental.

Não se pode negar as conseqüências do atraso da língua desses alunos. No entanto, fica claro que existe outros comprometimentos desses alunos, anterior ou em conjunto com a questão do aprendizado da LIBRAS. Identifica-se isso na fala do professor quando ele diz que a EJA na escola surgiu para suprir uma necessidade dos alunos que tinham dificuldades motoras e precisava de uma escola que resolvesse essa questão. E do ensino e aprendizado da LIBRAS.

Outro aspecto identificado como elemento de influência na dificuldade de relacionamento entre alunos da EJA e os demais alunos da escola foi a concepção de que os alunos EJA são intelectualmente inferiores. Vejamos alguns relatos que exemplificam essa visão:

Eu converso pouco das novidades, pois eles têm problema mental (aluna da 7ª série).

Não gosto de Fabrício (aluno da EJA), ele é doente mental (aluno da 6ª série)

Atualmente a EJA tem alunos com diversas características, além das dificuldades que deram origem a esta sala na instituição. No início o objetivo era atender os alunos fora de faixa, sem língua (LIBRAS) e com dificuldades motoras. No entanto, hoje ela comporta alunos com síndrome do toque, problemas mentais, de visão e dificuldades emocionais.

Muitos desses problemas como o retardo e dificuldades emocionais estão relacionados a aquisição da LIBRAS tardiamente. Porém, identificar esses casos leva a pensar no futuro desses indivíduos com maior preocupação. O que fazer com esses casos? Como a escola dever agir com a procura dos alunos com as características mencionadas? O que fazer com esses alunos? Nessas condições será que a sala da EJA não está sendo uma

segregação? O que fazer com esses alunos em tempo de inclusão? A escola estará criando sala especial dentro da educação especial?

A EJA, nesta escola, surgiu porque alguns surdos com dificuldade motora precisavam aprender LIBRAS. No primeiro ano só ensinei LIBRAS. Não tinha nada escrito, era um extensivo de LIBRAS com muita paciência. (professora surda)

Existia uma demanda, no entanto, as instituições privadas, estaduais e municipais não tinham proposta paralela, foi então que os dirigentes do SUVAG tomaram par dessa realidade e assumiram a responsabilidade de abrir a primeira turma de EJA.

As escolas particulares não recebiam alunos fora de faixa e as escolas estaduais e municipais não recebiam alunos fora de faixa nos turnos diurnos, e as famílias não queriam seus filhos estudando a noite. Diante do exposto nos sentimos na obrigação de abrir uma turma de EJA para suprir a necessidade desses jovens que se encontravam privados do direito de frequentar a escola. (professora ouvinte)

A EJA é necessária porque existe uma demanda, muitos alunos chegam aqui fora de faixa e com pouca ou nenhuma língua para conviver e se desenvolver com seus iguais e assim crescerem. (professora ouvinte)

Mais uma vez fica o registro da necessidade da EJA, os alunos fora de faixa não podem viver no isolamento porque não tem LIBRAS. Muito pelo contrário, eles mais do que ninguém precisam da escola para interagir e fazer parte da comunidade surda, e é apenas no espaço educacional que eles podem conseguir. O ambiente familiar na maioria das vezes não oferece as condições para que eles adquiram a língua.

Os dados apresentados nos relatos mostram a necessidade e a importância da EJA. Segundo o relato dos pais dos alunos da EJA:

Para Júnior a EJA foi importante porque ele já estava fora de faixa, não podia continuar na 4ª série. Júnior tinha problemas, dificuldade para relacionar-se com os alunos da 4ª série e foi interessante ele viver com alguns alunos da mesma idade.

A turma da EJA da época tinha diferenças, mas essas diferenças do grupo ajudavam no crescimento individual de seus componentes. Hoje este aluno apresenta uma evolução evidente em todas as áreas, principalmente nas relações de socialização nas atividades de sala e extra-sala.

Nos relatos dos pais fica bem evidente a importância da EJA no Centro Educacional Bilíngüe para os jovens alunos que estão fora de faixa, apesar de haver alguns problemas de relacionamento houve uma mudança de comportamento no geral deste e na sua participação nas atividades de sala com mais relações sociais.

Um dos pais entrevistados, por exemplo, não tem o filho na sala da EJA, mas reconhece a importância da turma para os alunos que tem alguma impossibilidade de frequentar o ensino fundamental por motivos vários. O participante parece perceber a separação dos alunos da EJA dos outros alunos. Seu depoimento:

Eu não tenho filho na EJA, mas acho importante esse espaço, meu amigo tem um filho que precisa da EJA. Graças a Deus meu filho até aqui não tem precisado, sua evolução tem sido dentro do esperado, mais não é o caso de todos, portanto a escola

ao pode deixa de ter a sala de EJA para pode atender os jovens que precisam só falta mais união vejo os da EJA muito só sempre no mesmo grupo. Acho que deve haver mais movimento, ou seja, mais atividades que envolva a todos os alunos para não ficarem apenas em um grupo.

A percepção deste pai em relação a problemática de relacionamento se dá, porque ele é um pai muito presente na escola, na hora da entrada, no intervalo e em outros momentos. No entanto, as observações são pertinentes, cabe uma reflexão tendo como base as observações feitas por estes pais. Para se fazer uma escola de qualidade e prazerosa para os alunos da EJA, não se deve perder o foco que a originou: introdução desses alunos na língua de sinais e a inserção na comunidade surda.

Ao longo deste trabalho constatamos que a motivação para o surgimento de uma sala de EJA na escola estudada passou a ser um problema. Diante de tal situação, intervenções devem ser realizadas com o intuito de reverter esse quadro? Será que a EJA esta mesmo se tornando uma turma de alunos especiais? Será que a EJA está caminhado para ser uma sala especial em tempos de inclusão? Quais serão as iniciativas para viabilizar uma nova proposta além das já apresentadas? Para onde irão os que apresentam outros comprometimentos? Para sala inclusiva do governo sem o acesso a LIBRAS? Ou só através dos instrutores? Os instrutores conseguirão resolver as questões lingüísticas que tanto afetam aos adolescentes da EJA? O distanciamento da comunidade não fortalecerá ainda mais o problema? Essas perguntas são instigantes e devem ser sempre levantadas a fim de que se alcance respostas satisfatórias e soluções para os problemas existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo levantou como hipótese que a falta de cordialidade e conforto na relação desses alunos poderia interferir no desempenho proposto pela instituição gerando conseqüências tanto para a aprendizagem, quanto para o desenvolvimento destes alunos inseridos na EJA.

Esta pesquisa revelou que os alunos surdos da EJA têm uma representação negativa dentro da escola. O fenômeno é semelhante ao que acontece com alunos da EJA em escolas de ouvintes. Os alunos que estudam nessa escola, são vistos por seus colegas como incapazes e atrasados. Sendo assim, muitas vezes provocados, excluídos e rejeitados.

Entre os fatores que podem estar relacionados a essa exclusão, estão: a falta de domínio da LIBRAS por parte dos alunos da EJA e a idade avançada no ingresso a escola. Inclusive os alunos que já freqüentaram a EJA e atualmente estão cursando outras séries agem com estranheza com os colegas, não conversam com eles, alegando serem bobos e o fato de não saberem LIBRAS em nível profundo. Esses alunos percebem e sentem essa discriminação. Contudo, torna-se clara a necessidade de se fazer uma intervenção, para mudar esse quadro. Acredita-se que seja necessária uma mobilização de todos, no sentido de desenvolver ações, que possam integrar os alunos da EJA nas atividades extraclasse, para que os mesmos tenham oportunidade de crescer intelectualmente, fazendo uso da língua da comunidade a qual pertencem. A inserção desses alunos no ambiente lingüístico proporciona a aquisição da LIBRAS, que por sua vez o torna um ser capaz de interagir socialmente.

Eles sentem que são vistos como diferentes, não só no contexto da família e na comunidade escolar de ouvintes, mas também pelos que deveriam lhes acolher como iguais. Saber que são vistos como diferentes, retardados e incompetentes por seus familiares e a comunidade ouvinte é bem diferente de viver essa situação com os seus iguais.

Percebe-se ainda que a marca da rejeição imposta pela comunidade é tão forte que os ex alunos da EJA de uma forma bem geral e evidente, querem mais é negar esse período de suas vidas, agindo com indiferença e fazendo o mesmo que era feito com eles em tempos passados.

Entende-se assim que a rejeição dos seus é a pior das rejeições que o individuo pode sofrer, se é que pode-se dizer que existe rejeição pior ou melhor. Se os ex-alunos pudessem nomear esse período, acredito que nomeariam de período das trevas. Pois passaram dificuldades muitas vezes impossíveis de se imaginar. Como se não bastasse o período que viveu sendo alvo das tentativas de uma normalização.

Apesar de viver o constrangimento de não saber a língua da comunidade que foi inserida, esses jovens não devem permanecer longe da sua comunidade e conseqüentemente de sua língua. Essa interação vai lhe oportunizar as condições que precisam para serem aceitos. Uma língua mesmo que aprendida tardiamente se faz necessária e é essencial a qualquer ser.

Os alunos da EJA, apesar de viverem a discriminação logo que chegam à escola, não podem continuar longe desse ambiente lingüístico, porque mesmo com toda dificuldade vivida, eles encontrarão ajuda no processo de participação da formação intelectual e cultural.

A partir da apresentação a comunidade, o isolamento começa a ser estripado da vida dos jovens da EJA, porque por mais difícil que seja a sociabilização ela acontecerá. Isso porque nesses espaços, os contatos vão sendo feitos, primeiro com os professores, e alguns alunos da sala e no futuro com a maioria da comunidade, e bem depois com os surdos da associação, se os familiares permitirem os mesmos freqüentarem a associação.

Ainda identificamos um grave problema que é o futuro dos jovens surdos com problemas, que em tempo de inclusão, tem suas possibilidades de aquisição de LIBRAS bem

reduzidas. Isso porque a rede pública de ensino não dispõe dessa modalidade de ensino para alunos com características especiais. O que será dos jovens que apresentam outros problemas? Será que estamos formando um gueto? Será que estamos promovendo a inclusão?

Será que temos o direito de mais uma vez afastar os jovens com outras dificuldades das possibilidades de estar em contato com sua língua de maneira mais consistente? Na escola inclusiva a possibilidade de aprender LIBRAS é mínima, pois ele não terá o ambiente lingüístico que lhe é necessário. Um professor ouvinte não dará proficiência que ele necessita para desenvolver suas competências e se sociabilizar. Um instrutor de LIBRAS é apenas uma das possibilidades, das tantas que terão se estiverem em uma escola que ofereça essas condições.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2001. p. 13-45.
- BITTENCURT, Zélia; MONTAGNOIL, Ana Paula. Representações sociais da **surdez**. Linck. Disponível na internet. <www.medicina.ufmg.br/.../2008_mestrado_KarineLaraVivas.pdf> Acesso em: 29 de agos. 2009.
- CORDEIRO, Leane. **Data e fatos Significativos na História dos Surdos em Pernambuco**. Revista Estudos Surdos: Novas Perspectivas. Olinda, vol. III. P. 25 Anual. ISSN 978/85/7716/549/0
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Linck. Disponível na internet. <www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> . Acesso em: 15 de jul. 2009.
- Diário Oficial 1994
- GOLDFELD apud SANTANA, Ana. Surdez e Linguagem: Aspectos Neurolingüísticas. São Paulo: São Paulo: PLEUS, 2007.
- HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Linck. Disponível na internet. <www.anped.org.br/.../RBDE14_08_SERGIO_HADDAD_E_MARIA_CLARA_DI_PIERRO.pdf> Acesso em: 20 de agos. 2009. P. 111,127.
- Lázaro, André. Alta evasão na educação para adultos. **Jornal do Commercio**. Recife, 23 de mai. 2009. Caderno Brasil.
- LONGMAN, Liliane V. **Memórias de Surdos**. Recife: Massangana, 2007. P. 26
- LONGMAN, Liliane; CAMPELO, Teresa. **A Nossa Leitura da Historia feita através dos depoimentos de historia de surdos de Pernambuco**. Revista Estudos Surdos: Novas Perspectivas. Olinda, vol. III. P. Anual. ISSN 978/85/7716/549/0
- LOPES, Selva P; SOUZA, Lúzia S. **Uma Educação Possível ou Mera Utopia?** Linck. Disponível na internet. (www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista-SelvapLopes.pdf) Acesso em: 06 de set. 2009.
- LOPES, Maura C. **A mediação material e sígnica no processo de integração de crianças surdas**. Educação e exclusão. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MACHADO, Margarida M. (org). **Educação de jovens e adultos- Uma Memória Contemporânea**. Brasília: 2004. UNESCO- MEC.
- MEDEIROS, Adilson, **A contribuição Pioneira de PE. A educação Especial no Brasil**. Linck. Disponível na internet. (www.Fundaj.gov.br/geral/educaçãofoco/contribuição%20pioneira.pdf). Acesso em: 20 de jul. 2009.

MOSCOVICI, apud GUARESCHI, Taís; NAUJORKS, Maria Inês. **As representações sociais de professores acerca da aprendizagem de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** Linck. Disponível na internet.

<www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2192--Int.pdf> Acesso em: 23 de set. 2009.

MOSCOVICI, apud SILVA, Jaqueline, B. **As representações sociais dos professores em classes multiseriadas sobre a formação continuada.** Dissertação de mestrado Recife: UFPE, 2002. P. 36.

NOGUEIRA, Adriano; FREIRE, Paulo. **Teoria e Prática em Educação Popular.** Rio de Janeiro: Vozes, 1989. 2ª edição. P. 19.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1972. P. 179/ 181/ 251.

PIERRO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. **Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil.** Linck. Disponível na internet.

<www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2009.

SÁ, apud MOSCOVICI, Serge. **A teoria das representações sociais de Serge Moscovici.**

Linck. Disponível na internet. <<http://nosos.multiply.com/journal/item/62/62>> Acesso em: 3 de jul. 2009.

SACKES, Oliver. **Vendo Vozes.** São Paulo: Companhia das letras, 1998. P. 11, 22.

SOARES, Leôncio José. **Educação de jovens e Adultos no Momento Histórico e desafios Atuais.** Linck. Disponível na internet. <www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc> . Acesso em: 02 de set. 2009.

SOUZA, João Francisco. **Uma Pedagogia da Revolução.** Cortez: autores e associados, 1987.