

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar

Elisa Helena Meleti Reis

**Ribeirão Preto
2010**

ELISA HELENA MELETI REIS

A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

**Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar
Orientadora: Prof. Dra. Tárzia Regina da Silveira Dias.**

**Ribeirão Preto
2010**

ELISA HELENA MELETI REIS

A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

**Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Constituição do Sujeito no Contexto Escolar**

Comissão julgadora:

Orientadora – Prof.^a Dr.^a Tárzia Regina da Silveira Dias – (CUML, Ribeirão Preto)

2^a examinadora – Prof.^a Dr.^a – Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves – (USP, Ribeirão Preto)

3^a examinadora – Prof.^a Dr.^a - Célia Regina Vieira Leite de Souza – (CUML, Ribeirão Preto)

Ribeirão Preto, 23 de agosto de 2010.

Dedico esse meu trabalho a todas as pessoas que acreditaram em mim.

Primeiramente a meu querido pai José Orlando Meleti, exemplo de caráter e dedicação (in memoriam), minha mãe amada Sirley Giolo Meleti pela compreensão e presença.

Ao meu marido Pedro Henrique Silveira Reis, pelo amor, paciência e companherismo, nos bons e maus momentos.

Meus filhos: Júlia, Lauro e Carolina, pelo carinho e tolerância nas ausências nos momentos em família.

Aos meus irmãos, Helder, Érica e Ellen pela confiança e credibilidade.

A família Giolo.

A família Meleti.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho não seria possível sem o apoio e a amizade de muitas pessoas, por isso, quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

Inicialmente, agradeço à minha orientadora prof.^a Dr.^a Tárzia Regina da Silveira Dias, por ter confiado e acreditado na possível realização dessa pesquisa.

As Professoras Doutoras, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves e Célia Regina Vieira Leite de Souza pelas sugestões, no momento do exame de qualificação, que contribuíram muito para a conclusão dessa pesquisa.

Aos amigos: Marcelo Bastos, Lidiane e Percilene que sempre estiveram dispostos a colaborar.

A todos os demais amigos do Centro Educacional Bom Samaritano pelo incentivo e orações.

Aos amigos Maria Luiza e Marcos, companheiros de viagem.

A todos os amigos do Mestrado (linha 1 e linha 2).

Aos inesquecíveis amigos de grupo de estudo e disciplina: Jair, Rosana, Mirian, Adriana Tonato, Vilma, Marciana e Débora Lapini pelo companheirismo e alegrias divididas.

À secretária do Mestrado Heloisa pelo carinho e atenção dispensada.

Aos amigos da escola Coronel Francisco Martins, pelo carinho e apoio.

A minha querida e presente amiga Andréa Cristiane pela ajuda nos momentos difíceis.

Aos gestores da escola em que a pesquisa foi realizada, Senhor Antônio Reginaldo Raiz e Senhora Vanda, pela confiança.

Aos educadores surdos Carolina Malta e Marcos, pela parceria e confiança.

A todos os sujeitos dessa pesquisa, pois foram pessoas fundamentais para a concretização e êxito da mesma.

A FAPESP, pela concessão de bolsa de estudos.

E à DEUS por sua força e presença divina, que me ajudou a cumprir e realizar mais um sonho em minha vida.

“... MIRE, VEJA: O MAIS IMPORTANTE E BONITO DO MUNDO É ISTO; QUE AS PESSOAS NÃO ESTÃO SEMPRE IGUAIS, AINDA NÃO FORAM TERMINADAS, MAS QUE ELAS VÃO SEMPRE MUDANDO. AFINAM OU DESAFINAM. VERDADE MAIOR. É O QUE A VIDA ME ENSINOU”.

(João Guimarães Rosa)

RESUMO

Esse estudo se originou de uma preocupação em criar contextos para a aprendizagem significativa de alunos surdos matriculados em classes regulares e que freqüentam salas de recursos em período contrário. Para cumprir a legislação atual, o educador surdo é um importante mediador na construção de novos caminhos na escolarização e na convivência entre os grupos sociais e o processo de inclusão. A presença desse novo agente educacional viabiliza o fortalecimento da comunidade surda; garante o acesso à língua de sinais; e favorece um contexto educacional que ampara a visão crítica, a emancipação do aluno surdo e a construção de novos direitos e saberes. Diante desse quadro, o foco dessa pesquisa foi conhecer o processo de interlocução espontânea, entre o educador surdo e o aluno surdo, e os diálogos, propostos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto escolar. Visou, também, investigar como o educador surdo e os alunos surdos interagem sobre os conteúdos curriculares propostos nos planos de aula, utilizando a Libras como mediador. O estudo contou com a participação de dois alunos surdos matriculados em uma escola estadual inclusiva, um educador surdo fluente em Libras e a pesquisadora. Para a coleta de dados, empregou observações diretas, filmagens de diálogos em Libras, língua utilizada pela educadora surda e alunos surdos em sala de recursos. Tais filmagens foram minuciosamente transcritas para a análise microgenética. Para tal, as filmagens foram subdivididas em episódios, classificados como: a construção da identidade surda; mediadores, para explicar o significado do conteúdo curricular trabalhado; cultura surda; mediação da Libras, para explicar o significado dos conteúdos ensinados em português escrito e a formação de conceitos. Os resultados obtidos mostraram a importância da interação em língua sinais entre pares, alunos surdos e educador surdo, para acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares não assimilados no contexto escolar. A pesquisa demonstra também que a interlocução em língua de sinais se desenvolve nas interações sociais construídas na relação educadora surda e alunos surdos.

Palavras-chave: Surdez. Língua de sinais. Educação de surdos. Educador surdo.

ABSTRACT

This study is the result of the worry to create a meaningful and contextual learning for deaf students registered in regular classrooms and who also go to resource classrooms. In order to obey the recent legislation, the deaf educator is an important mediator in the construction of the new educational routes and in the relationship between the social groups and in the inclusive process. This new educational agent makes the deaf community stronger; guarantees the signs language approach; and supports critical educational contextual; the deaf student freedom and the construction of new rights and knowledge. In this way, the focus of this research was to know the natural interlocution process between the deaf educator and the deaf student, the proposed school structure dialogues suggested in order to memorize and to deep the Brazilian Language Signs (Libras) knowledge in a scholarly subject. Meanwhile it also studied how deaf educator and students interact about proposed contents in school projects, using “Libras” as a mediator. Two deaf students registered in an inclusive state school, a fluently deaf educator and the researcher were involved in the project. To collect data, direct observations and Libras dialogues filming were used. These filming was carefully translated in a microbiological approach. For descriptions and analysis, the filming was subdivided in chapters, classified as: The construction of deaf identity; mediators, in order to explain the meaning of curricular content developed; deaf culture; Libras mediation, to explain the meaning of taught content in written Portuguese and the concept construction. The data results showed the importance of interaction in sign language among pairs, deaf students and the deaf educator, in order to the learning of the contents not learned in school context.. The research also shows that the interlocution in sign language develops in social relations constructed in the deaf educational relation and deaf students.

Keywords: deafness. Sign language. Deaf education. Deaf educator.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diálogos da educadora surda com os alunos surdos, em relação ao aprendizado em sala regular	59
Quadro 2 – Etapas organizadas para explicar o texto exposto na lousa	60
Quadro 3 – Identificação do aluno surdo com o meio.....	61
Quadro 4 – Mediador visual para explicar conteúdo (globo terrestre).....	62
Quadro 5 – Nesse contexto os alunos surdos relacionam elementos presentes na situação de travessia Brasil e Itália com as condições atuais.....	63
Quadro 6 – Recurso visual para significar novos conceitos	65
Quadro 7 – A auto- referência na identificação do símbolo cívico	67
Quadro 8 – Língua de Sinais e Português escrito significando o conteúdo.....	69
Quadro 9 – Uso do gênero textual para ensinar o conceito	71
Quadro 10 – O jogo mediando novos conhecimentos.....	72
Quadro 11 – Ações do cotidiano na assimilação de novos conceitos.....	73

SUMÁRIO

RESUMO.....	7
ABSTRACT	8
 Sessão I	
INTRODUÇÃO	13
 Sessão II	
OS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO	24
 Sessão III	
O EDUCADOR SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR 32	
3.1 A Escola como Espaço de Todos	35
3.2 A Legislação	40
3.3 A Língua de Sinais no Intercâmbio entre o Educador Surdo e o Aluno Surdo	41
 Sessão IV	
MÉTODO	48
4.1 Participantes	49
4.2 Local	50
4.3 Instrumentos e Materiais	50
4.4 Procedimentos de Coleta de Dados	51
4.5 Procedimentos de Análise de Dados	55
 Sessão V	
RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 78

REFERÊNCIAS	81
APÊNDICES	
APÊNDICE I.....	85
APÊNDICE II	86

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Reprodução da representação do sistema médico-educacional, segundo Skliar (1999, p. 19)	35
Figura 2 – Modelo de ações educacionais de ensino de surdos, reproduzido de Dias e Nicolucci (2006).....	51

INTRODUÇÃO

A preocupação e interesse em desenvolver esse estudo se originou da não participação do aluno surdo nos conteúdos curriculares no ensino regular. Sendo assim, surgiu a necessidade em conhecer o processo de interlocução espontânea entre o educador surdo e o aluno surdo, e os diálogos propostos para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua de Sinais (Libras) no contexto escolar; visando contribuir na criação de contextos mais significativos para a aprendizagem dos alunos surdos inseridos no ensino regular.

Essa preocupação vincula-se ao aprendizado qualitativo desses alunos surdos no ensino regular. No decorrer dos dez primeiros anos da minha atuação profissional como fonoaudióloga e pedagoga, me deparei, na escola pública estadual em que ingressei como professora da sala de recursos para surdos, com uma realidade distante daquela descrita na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Essa lei exige a obrigatoriedade da oferta de Libras no currículo oficial da rede de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica (PERLIN e STROBEL, 2006).

Nessa escola, me chamou a atenção o espaço segregador em que essa sala foi montada e o horário contrário do recreio dos alunos surdos com o dos alunos ouvintes e principalmente o despreparo da gestão e dos docentes em atuar e trabalhar com esse alunado dentro da escola, gerando assim a exclusão.

Algumas ações foram desenvolvidas pela pesquisadora, dentro da escola, para diminuir a distância entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, diante do direito de acesso de ambos a um ensino de qualidade. A primeira delas foi incluir, após várias reuniões pedagógicas com o corpo docente e gestão, na grade curricular da escola uma aula por semana de Libras aos alunos das salas regulares, ministradas pela pesquisadora, professora da sala de recursos e pelos alunos surdos que a acompanhavam. A inclusão dessas aulas permitiu a participação de todos os alunos em um único recreio, o compartilhamento de informações e brincadeiras, e o uso da Libras como meio de comunicação.

Após cinco anos, fui para outra escola pública estadual, considerada inclusiva, e o trabalho continuou, mas agora com um perfil diferenciado, isto é, o de levar os pais de alunos surdos a aprenderem Libras para facilitar a comunicação com seus filhos. Esse trabalho

permaneceu por mais de cinco anos, deixando a certeza de que mudanças na escola são de fato necessárias para uma inclusão real e focada na diferença e não na deficiência.

A instituição escolar, os professores, os gestores e funcionários precisam compreender que passamos por um novo momento no campo educacional em que observamos a incorporação das diferenças no ensino regular, desta forma, é necessário que haja uma reorganização da escola, ou seja, um planejamento para atender às peculiaridades existentes. (BASTOS, 2009, p. 12).

Reconhecendo a importância dessa parceria e aprendizado de uma nova língua, língua de sinais, acreditamos que esse estudo possa oferecer dados acerca da importância de um educador surdo em contato com o aluno surdo dentro da escola, permitindo o acesso a língua de sinais, cultura e identidade surda, na aquisição e ampliação de conhecimentos.

Partindo dessa preocupação, para melhor compreensão das representações da surdez e do contexto histórico e escolar, essa pesquisa conta com as seções apresentadas a seguir:

A primeira seção fará um retrocesso histórico dos surdos, suas diferenças e relações com a comunidade ouvinte, representadas pela luta de poderes e saberes.

Na segunda seção, construiremos uma reflexão sobre os estudos surdos que valoriza as identidades, a língua, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda na visão sócio-antropológica e do seu reconhecimento político e social.

Com a terceira seção, demonstraremos a importância da presença do educador surdo dentro da escola mediando, por meio da língua de sinais, a comunicação e a interação com os conteúdos curriculares propostos.

E finalizando, discutiremos na quarta seção os resultados das análises dos dados e posteriormente as considerações finais.

História de Educação dos Surdos

Para compreender essa preocupação é necessário conhecer a história dos surdos, das pessoas em suas diferenças, e a participação desse grupo na sociedade, ou seja, elaborar um resgate histórico sobre as relações entre a comunidade surda e a ouvinte, uma história que demonstra uma luta por poderes e saberes.

Os registros históricos mostram que, desde a Antiguidade, as pessoas que apresentam diferenças têm sido excluídas do contexto social, inclusive jogadas de penhascos para serem mortas, sob influência e domínio da sociedade majoritária.

Com a chegada do Judaísmo e do Cristianismo, modificou-se a visão sobre as diferenças.

Os surdos, como as demais diferenças, passaram a ser vistos como quaisquer outras pessoas, necessitando também de Deus.

Essas novas relações com as diferenças foram mencionadas também por Moisés, por volta de 1450 a.C.. Moisés escreveu que Deus, não havia criado somente os ditos “normais”, mas também o mudo, o surdo, o vidente e o cego.

Todos tinham direito às mesmas oportunidades e tinham as mesmas necessidades (SÁ, 2002).

Embora tenha se modificado a visão da sociedade sobre as diferenças, no caso do surdo e da surdez, ainda não havia menção do ingresso dessas pessoas na educação.

Foi somente após o século XVIII que surgem registros sobre os surdos em situações educacionais. A história da educação dos surdos tem início em Paris, por volta de 1756, quando Abade de L'Épée se interessa por instruir um grupo de crianças surdas.

Essa iniciativa ganhou repercussão internacional (SÁ, 2002).

Essa iniciativa não trouxe somente o reconhecimento dos sinais como a forma de comunicação dos surdos e a participação solidária de alguns educadores, mas criou oportunidades para que essas pessoas participassem da sociedade, isto é, deram força para a luta heróica dos surdos pelo direito à utilização da língua de sinais.

O ensino em sinais, proposto pelo Abade, não adotava na íntegra a língua de sinais praticada na época pela comunidade surda, mas sim um código gestual estruturado de acordo com a sintaxe da língua francesa.

Esse educador associou os sinais, que foi buscar na comunidade surda,¹ e gestos inventados por ele, para que pudessem representar as inflexões, os tempos, os artigos e outras estruturas gramaticais do francês.

O Abade não acreditava que a língua de sinais dos surdos, por si só, era capaz de fazer com que os surdos chegassem ao aprendizado, quer da língua majoritária na modalidade oral ou na modalidade escrita.

Apesar dessas limitações, o método de ensino do Abade de L'Épée possibilitou o acesso de muitos surdos à cidadania, oportunizando mudanças no sistema educacional, o qual sofreu grandes e importantes transformações, como por exemplo, passou da não existência de escolas para surdos para a exigência de, a cada cidade francesa, haver uma escola para surdos.

Além dessas, a grande novidade nessas escolas veio com a presença de professores surdos como professores de surdos.

Essas conquistas possibilitaram a valorização e o reconhecimento dos surdos, ainda que de forma indireta.

Com essa possível igualdade no processo educacional em relação aos ouvintes, alguns alunos surdos puderam receber o título de professores de surdos, no Instituto fundado por de L'Épée ou em outras escolas da França.

Como destaque, o primeiro professor de surdos foi Etienne de Fay, desenhista e arquiteto em Amiens, Université Paris VIII (SÁ, 2002).

Por meio da influência de Abade de L'Épée e de seus sucessores, bem como de posteriores lutas da comunidade surda, foram iniciadas as práticas de agrupamentos de surdos em instituições.

Inicialmente essas pessoas foram segregadas em asilos e depois em escolas, que serviram para vangloriar celebridades e feitos, mas, ao mesmo tempo, permitiram esconder práticas sociais que colocaram a mercê de poderes hegemônicos os diferentes e os asilados (SKLIAR, 1999).

Além de buscar a igualdade nas condições sociais e educacionais, o surdo enfrentou também comparações entre a sua língua e a língua do grupo dominante, os ouvintes, principalmente quando língua se tornou sinônimo de fala. Imaginava-se, nessa ocasião, que o som era o único veículo da linguagem e que esta estava presa ao som. O pensamento e os processos mentais eram compreendidos como fala interior (WRIGLEY, 1966).

¹ Comunidade surda refere-se a um grupo de pessoas envolvidas com a surdez, compartilhando interpretações, significados e representações, sua língua, sua cultura, seus direitos, seus saberes, suas lutas, etc, seja pelo fato de serem surdas, de serem parentes de surdos, de serem amigas de surdos, ou de serem profissionais que trabalham com surdos. (SÁ, 2002, p. 125).

Segundo Wrigley (1966), a história da comunidade surda tem sido resultado de estudos sobre a filosofia da linguagem, que enfatiza a fala como um sinal de humanidade, e da construção de uma estrutura institucional que tem afastado os surdos dos ouvintes e uns homens dos outros.

A idéia da fala, oralidade, como a única dimensão considerada humana é fortalecida pela Eugenia que preconiza a raça pura, a não missigenação do surdo com o ouvinte e a melhoria da espécie humana pelo cruzamento controlado (WRIGLEY, 1996).

Essas considerações a respeito da língua falada se devem, possivelmente, à especificidade, tanto da língua oral quanto da sinalizada.

A língua falada é seqüencial, impregnada de elementos fonéticos que se sucedem, e a língua de sinais apresenta outro tipo de sequenciação, uma vez que é constituída de formas visuais e espaciais (WRIGLEY, 1996).

Mesmo levando em conta essas diferenças, ambas as línguas contêm dimensões seqüenciais e simultâneas, principalmente referentes à entonação e à flexão do som ou do gesto.

A existência dessas duas categorias lingüísticas (oral e de sinais), bem como questões relativas à surdez e à identidade surda² têm exigido revisões em alguns conceitos lingüísticos e educacionais, como, por exemplo, a necessidade da oficialização da língua de sinais e as obrigações daí decorrentes, a obrigatoriedade de intérpretes de língua de sinais nas escolas e em outros locais públicos, as revisões nos currículos educacionais e na formação de educadores ouvintes, a presença da Libras em sala de aula, etc.

Todas essas mudanças têm um custo que impele a um crescimento nas condições que afetam, mas, ao mesmo tempo, geram resistência, pois, para muitos, é melhor não aceitar as diferenças do que se defrontar com as revisões necessárias decorrentes de suas implementações (SÁ, 2002).

Essas resistências têm levado a um processo de luta empreendido pela comunidade surda, repleto de conquistas e fracassos.

No decorrer desse período de lutas pelo reconhecimento da surdez³ e dos surdos⁴, várias foram as tentativas de se educar essas pessoas utilizando variações gestuais da língua

² Identidade surda – aqui se refere “[...] à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja, de forma cultural e lingüística” (SÁ 2002, p. 3).

³ Neste estudo, o termo surdez diz respeito às experiências e à identidade dos surdos. (SÁ, 2002, p. 3).

⁴ Para Sá (2002, p. 2), os surdos “[...] são pessoas colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes, desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolhas”. Outra abordagem é relatado por Bastos (2009, p. 18) “À medida que esse grupo se

oral, ou seja, variações que respeitam a sintaxe da língua falada, como as propostas por de L'Épée, Clerc e Thomas Gallaudet⁵.

Embora o método do Abade de L'Épée tenha tido efeitos positivos sobre a educação dos surdos, esses resultados ainda não foram considerados satisfatórios, principalmente pela influência do pensamento da Eugenia. Diante disso, é proposto o oralismo, na metade do século XIX:

[...] sendo uma abordagem que enfatiza a fala e a ampliação da audição e que rejeita, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais, sendo tanto uma ideologia quanto um método, vindo a substituir as propostas educacionais dos centros educativos para surdos (WRIGLEY, 1996, p. 15).

A utilização desse novo método de educação e comunicação para os surdos, o oralismo, se fortaleceu com o Congresso de Milão, em 1880, que determinou a mudança da educação de surdos para o enfoque clínico-terapêutico, dando ênfase ao modelo ouvinte como referência ideal e à língua na modalidade oral como meta almejada.

Nessa ocasião, cabe notar a falta de apoio e respeito aos surdos, isto é, foi impedida a presença de membros dessa comunidade quando se discutia o destino da educação dos surdos e a extinção da língua de sinais no meio ouvinte (SKLIAR, 1998).

Ainda nesse ano de 1880, “[...] o auge da história de surdos, foram os duelos de opostos educacionais: a língua de sinais e o oralismo” (PERLIN e STROBEL, 2006, p. 11).

Segundo Luis Behares (2000, p. 12), a opção pelo oralismo deveu-se a dois fatos fundamentais: o auge da audiologia, com Alexandre Graham Bell, e o desenvolvimento, no âmbito pedagógico e clínico, da Educação Especial.

A influência das idéias de Bell foi muito importante porque ele

[...] foi professor de surdos oralista, ficou famoso pela invenção do telefone, seu aparelho gerou grande interesse público e recebeu um prêmio na época – Congresso Internacional de Professores Surdos, em Milão, 1880. Embora que inicialmente a intenção de inventar o telefone era para servir como apoio de treinamento auditivo dos sujeitos surdos (PERLIN e STROBEL, 2006, p. 12).

A Educação Especial, por sua vez, se iniciou com base na visão clínica e médica da deficiência.

Essa perspectiva buscava a cura e a reabilitação do surdo, colaborando de algum modo por não oferecer caminhos para o ocultamento de pessoas na condição de deficientes e de incapazes, consideradas como incuráveis.

reconhece como um grupo minoritário e pertencente a uma comunidade lingüística diferente, na qual a surdez é uma característica natural, não existe mais o déficit ou a falta”.

⁵ Laurent Clerc e Thomas Hopkins Gallaudet – alunos de L'Épée no Instituto fundado por ele, foram titulados professores de surdos e divulgadores do método de L'Épée (SÁ, 2002).

Após o Congresso de Milão até os dias atuais, a perspectiva oralista ainda é aceitável e praticada por muitos na Educação Especial, trilhando caminhos que busquem a integração, a assistência e o tratamento da surdez como doença.

O surdo, de acordo com essa perspectiva educacional, tem sido visto como um sujeito deficiente, com déficits nos processos cognitivos e de linguagem dificilmente superáveis, os quais têm produzido uma história educacional de fracassos e exclusão escolar e, conseqüentemente, falta de oportunidades para esses alunos alcançarem níveis adiantados de escolarização.

Prevalecendo essa filosofia, os surdos têm sido condenados a viverem sob a condição de acesso para a escolaridade por meio da língua majoritária do país em que vivem, oral e escrita, e, principalmente, distante da língua de sinais. Além disso, o oralismo tem tido como único objetivo inserir o surdo na comunidade ouvinte sem se preocupar em estar afastando-o de suas origens e do convívio com seus pares, e em negar a sua língua natural⁶, a de sinais, única capaz de garantir o desenvolvimento lingüístico e cognitivo adequado à pessoa surda.

Devido aos sucessivos insucessos do oralismo na escolarização dos surdos (PERLIN, 2006; STROBEL, 2006; PEDROSO, 2001; SKLIAR, 1999; QUADROS, 1997), em meados do século XX foi proposta a comunicação total, como uma tentativa de criar condições de aprendizagem mais significativas a esses alunos.

A comunicação total teve início nos EUA a partir de 1960 e início dos anos 1970, e trouxe a necessidade de combinar sinais e fala os quais, após implementação, também mostraram a insuficiência e a inviabilidade da proposta, uma vez que as duas línguas em questão possuem estruturas e sintaxes diferentes, como o português sinalizado⁷ (SACKS, 1998).

No Brasil, esta filosofia educacional teve início com Ciccone (1996) e Moura (2000). Embora tenha oportunizado a convivência entre comunidades surda e ouvinte e favorecido ao surdo interagir com seus direitos e deveres (HACHIMINE, 2006), ainda não trouxe efetivos significativos à sua linguagem.

De acordo com Goldfeld (1997), essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais apenas para facilitar a interação com o aluno surdo e garantir, como objetivo

⁶ Língua Natural – Aqui deve ser entendida como: “[...] uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que é transmitida de geração em geração, e que muda, tanto estrutural como funcionalmente, com o passar do tempo” (SÁ, 2002, p. 108).

⁹ Português Sinalizado, pode ser definido como sendo, o uso de vocabulários de sinais na estrutura da Língua Portuguesa, portanto é diferente da língua de sinais que usa uma gramática própria e diferente da Língua Portuguesa.

central, a adequada utilização da língua majoritária, oral e escrita, enquanto forma escolar privilegiada de comunicação.

Mesmo com a inserção dos sinais na comunicação dos surdos, a implementação dessa filosofia ainda não permitiu superar os obstáculos de acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares por meio de uma língua, bem como a convivência entre a comunidade surda e ouvinte.

O uso simultâneo da fala articulada com os sinais não foi suficiente para garantir uma comunicação efetiva com os alunos surdos, surgindo, assim, a necessidade de uma educação em uma perspectiva bilíngüe (PEDROSO, 2001 e MOURA, 2000).

Atualmente, há uma nova perspectiva educacional, o bilingüismo, que exige a aprendizagem de duas línguas (língua de sinais e português escrito), e torna possível o acesso da criança surda às comunidades surda e ouvinte.

Nessa perspectiva, Skliar (1999) esclarece que a educação bilíngüe é necessária quando há um reconhecimento político da surdez como diferença, fundamentado em uma construção histórica, cultural e social da surdez.

Semelhante a Skliar, Goldfeld (1997) defende que o surdo é bilíngüe, que sua primeira língua é a língua de sinais e a sua segunda língua a língua majoritária escrita do seu país de origem.

Sob essa perspectiva, o surdo deve assumir suas características e sua cultura, sem estabelecer comparações ou tentar ser o outro, o ouvinte (HACHIMINE, 2006).

Os resultados da implementação dessa nova filosofia educacional, fortalecida mediante o fracasso das abordagens anteriores, qualificam o bilingüismo como o único e mais adequado caminho para uma comunicação que respeita a surdez e suas especificidades.

É, portanto, importante evitar buscar atalhos na comunicação com o surdo, na utilização de gestos, fala ou outros recursos visuais, que levam a perder a essência da primeira língua dessa comunidade, a língua de sinais, e acabam por se tornar apenas um ato de acesso a comunicação, que traz em sua essência características culturais do ouvinte e desrespeitam a estrutura da língua de sinais e a cultura de um povo, o povo surdo, que possui a própria identidade, valores, hábitos e comunidade.

Quando o surdo busca sua identidade e seu lugar na sociedade, ele parte de um “olhar” diferente, direcionado por uma perspectiva cultural, onde a educação deve levar em conta a sua “diferença”, para que a sua subjetividade e as trocas culturais possam ser efetivadas (STROBEL, 2008, p. 78).

Dentro da perspectiva do bilingüismo, deve haver as mudanças e alterações na organização da escola, como preconiza o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, isto é, a presença do professor de Libras, do professor fluente em Libras, do professor de português como segunda língua e do intérprete Libras - Língua Portuguesa.

Além desses novos agentes, defendemos a participação da comunidade surda no processo escolar, principalmente pela presença de um educador surdo como mediador entre o aluno surdo e os segmentos escolares, usuário da língua de sinais, capaz de aprofundar os conteúdos propostos pelo currículo escolar e possibilitar ao aluno surdo o acesso mais efetivo ao processo de aquisição de conhecimentos.

Essa proposta educacional visa adequar o espaço escolar a seus protagonistas, respeitando e valorizando o surdo e a sua cultura.

Para isso propõe a participação integrada, no ambiente escolar, dos atores: o surdo, o educador surdo e o professor fluente em Libras regente da sala de aula regular, para o desenvolvimento do sujeito surdo e construção de sua identidade no percurso de acesso à cidadania, tal como Nicolucci (2006).

Aqui é importante considerar que o bilingüismo é mais do que o domínio de duas línguas (língua de sinais e português escrito).

Está além da visão de uma educação bilíngüe porque se insere na proposta de uma educação multicultural⁸, que não valoriza apenas a questão lingüística, mas também outros aspectos culturais inter-relacionados, como a etnia, o gênero, a classe social (SKLIAR, 1999a).

Portanto, uma educação bilíngüe e multicultural para os surdos implica em mudanças educacionais que envolvem o reconhecimento da língua de sinais e de um grupo minoritário com língua e cultura próprias, ou seja, dentro de uma visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997) a escola deve se transformar de monolíngüe para bilíngüe, de monocultural para uma escola bicultural ou multicultural (DIAS, 2006).

Neste enfoque, Quadros (1997 apud NICOLUCCI, 2006, p. 25) esclarece:

[...] que a proposta bilíngüe integra alguns aspectos importantes como ter a consciência de admitir as semelhanças e diferenças na maneira de ser, agir e pensar dos surdos, conservando a identidade surda, sua cultura, sua comunidade e sua língua como um meio de interação social e cultural.

Conforme afirma Strobel (2008, p. 18), a própria cultura é uma ferramenta de transformação, de percepção, de ver “diferente”, e não de homogeneidade.

⁸ A Educação Multicultural possui como eixos fundamentais a identidade e a cultura. Pressupõe um intercâmbio cultural na escola, seja de raça, de gênero, de classe, etc. (SKLIAR, 1999a, p. 10).

Considerá-la significa visar uma vida escolar e social integrada aos jeitos de ser, de fazer, de compreender e de explicar dos alunos, onde se supera a padronização que discrimina e separa as diferenças.

Este caminho traz novas perspectivas na direção de uma educação inclusiva que exige reestruturação do sistema escolar em todos os níveis: político-administrativo, escolar e na sala de aula (MENDES, 2002, p. 65).

Mesmo tendo em vista essas propostas, prevalece, hoje, dentro dos contextos escolares, o isolamento lingüístico dos surdos e a força da cultura dominante, que constroem o fracasso escolar desses alunos.

Carlos Skliar (1998b, p. 19) discute esse fracasso na educação dos surdos, esclarecendo “[...] que a educação de surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e saberes atuais.”

Apesar da prevalência de uma educação monolíngüe e monocultural, atualmente, “[...] as conquistas obtidas nos últimos anos pelo movimento dos surdos organizados têm impulsionado algumas mudanças significativas nas escolas públicas” (DIAS, 2006, p. 52).

Pode-se citar, nessa direção, a oficialização da Libras, Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão dos surdos a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de comunicação a ela associados.

Tal lei exige que sejam garantidos o uso e difusão da Libras como a língua das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002 e FERREIRA, 2003).

É importante lembrar que no decorrer desse processo de reconhecimento da Libras, a efetiva participação da comunidade surda foi importante e decisiva, pois assumiram a defesa de sua língua e de seus direitos, sendo, assim, possível alterar o processo de revisão da legislação e fazer com que a língua de sinais pudesse superar uma condição de marginalidade social para ser vista como mediação essencial na educação dos alunos surdos (DIAS, 2006, p. 52).

Uma outra legislação importante para nortear as atuais mudanças propostas para a escola atual, é a regulamentação da Lei nº 10.436 na forma do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre o uso e difusão de Libras, especificando que as escolas deverão contar, como mencionado, com professores surdos fluentes em Libras, educadores surdos fluentes em Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, e o professor regente de classe com conhecimento sobre a singularidade lingüística dos alunos surdos, de maneira a garantir a educação desses alunos em todos os níveis de escolaridade (BRASIL, 2005).

Esse reconhecimento da língua de sinais deve ser assumido, pelos sistemas educacionais Federal, Estaduais e Municipais, como um compromisso para assegurar estudos referentes à língua de sinais nos cursos de formação de educadores e de profissionais ligados à área da surdez (BRASIL, 2002).

A presença desses novos agentes educacionais dentro da escola viabiliza o fortalecimento e garante o acesso à língua de sinais, mas é preciso ir além, é necessário buscar um contexto educacional que ampare a visão crítica e a emancipação do aluno surdo, superando a transmissão do saber estabelecido e se responsabilizando com a construção de novos direitos e saberes.

Para tal, “[...] é importante e necessário que a comunidade surda não deixe de participar das implementações das novas leis, favorecendo um movimento democrático de inclusão social” (DIAS, 2006, p. 52).

Todo o processo de luta e conquista não termina com a realização e reconhecimento de alguns direitos já garantidos por lei, o caminho deve continuar a ser trilhado para que novos espaços e direitos possam ser reconhecidos, favorecendo e re-escrevendo a participação dos surdos na sociedade, viabilizando e concretizando o respeito e a valorização merecida dessa comunidade.

Buscando assim, superar a tradição excludente (VEIGA-NETO, 2001).

Além da participação e dos direitos assegurados por lei, a presença do educador surdo, apesar de ser considerada apenas prioritária, é o único meio que oportuniza a construção de novos caminhos de escolarização, de convivência entre diferentes grupos sociais e de inclusão que não exclui.

A presença do educador surdo, segundo Nicolucci (2006, p. 70) “[...] age como referência e como modelo no processo de formação da identidade do aluno surdo, além de ser responsável pelo ensino da Libras à professora regente de classe e aos colegas ouvintes na interlocução escolar.”

Ou seja, a ausência desse profissional surdo dentro da escola pública dificulta o acesso à língua de sinais e aos conteúdos curriculares vigentes.

A participação da comunidade surda permite a consciência e o fortalecimento de seu papel para a educação brasileira, principalmente na busca de caminhos para a construção social de uma nova página a ser escrita por ela na política, cultura e no processo educacional.

Para Teske (1998 apud DIAS, 2006, p. 55), as “[...] trocas emancipatórias decorrentes do fortalecimento participativo da comunidade que levam a uma visão crítica da condição do surdo na educação e a crítica social.”

Somente a partir dessa visão de inclusão e da participação ativa dessas forças sociais será viável a equiparação educacional surdo-ouvinte e a superação das dificuldades que certamente virão na aplicação da lei e no processo de acesso a uma educação bicultural⁹ ou multicultural.

Ou seja, uma educação que valorize não apenas a língua, como pode ser interpretada a lei, mas que contribua para a construção da identidade do aluno surdo e para a presença da sua cultura dentro da escola ouvinte.

Para Sá (2002 p. 68), essa postura educacional, “[...] deve ter como eixo fundamental à identidade e à cultura.”

A autora discute, ainda, que a aquisição e o acesso a duas línguas vai além do seu domínio, é uma educação construída em uma perspectiva multicultural, que valoriza todos os aspectos do indivíduo em suas diferenças culturais, ou seja, os comportamentos, os valores, as atitudes, os estilos cognitivos e as práticas sociais (DIAS, 2006, p. 53).

Essa perspectiva educacional é reforçada por Teske (1998), segundo Dias (2006, p. 53).

Para Teske, a educação multicultural deve superar a visão de uma cultura única, monolíngüe, assumindo as diferentes manifestações culturais.

Para implementar essa perspectiva, que possibilita o acesso e permanência do aluno surdo em uma educação bilíngüe,

[...] é preciso que a pedagogia reveja seu currículo e a escola repense a surdez como uma questão política e que se conscientizem da importância da participação da comunidade surda como apoio a reorganização escolar e para superar os limites de incertezas na construção de uma inclusão escolar mais justa dos surdos na escola pública brasileira (DIAS, 2006, p. 55).

Complementando essa visão, para Skliar (1999, p.19) “[...] as prioridades são aprovar um currículo que define a si mesmo em termos de conteúdo e método.”

Esse pesquisador considera que o sistema educacional é definido pelo grupo majoritário e, portanto, o currículo que prevalece na escola está ajustado às características do alunado ouvinte, que tem audição, ou seja, fundamenta-se em uma perspectiva auditiva de mundo.

Para propor uma política educacional adequada a um ensino de qualidade a alunos surdos é necessária uma tradução desse currículo para a língua de sinais, o que tem sido

⁹ Educação bicultural é entendida neste estudo como a prevalência de duas culturas em um mesmo contexto educacional.

realizado apenas por pessoas ouvintes, intérpretes Libras-Língua Portuguesa, cumprindo, timidamente ainda, o disposto pelo decreto que regulamenta a Lei de Libras (BRASIL, 2005).

Embora esse decreto proponha prioritariamente o surdo como professor de Libras, não garante a presença de educadores surdos dentro da escola, os quais têm sido vistos como necessários para o aprofundamento dos conteúdos escolares (DIAS, 2006; NICOLUCCI e DIAS, 2006) e para assegurar a presença da cultura surda na escola (SKLIAR, 1997), um ensino bicultural.

OS ESTUDOS SURDOS EM EDUCAÇÃO

Para o pesquisador Skliar (1998, p. 5), os Estudos Surdos são compreendidos como um programa de pesquisa em educação que valoriza as identidades, a língua, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e a cultura surda, a partir de sua diferença, e não deficiência, e do seu reconhecimento político e social.

Sá (2002, p. 47) considera os estudos surdos, como um movimento que visa reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a língua de sinais como elemento significativo para esta definição.

Sendo assim, os Estudos Surdos, por estarem enraizados nos Estudos Culturais, buscam focalizar as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças, das lutas e do reconhecimento do povo surdo, como pertencente a uma mesma sociedade.

Diante dessas definições e do percurso histórico, se sabe que a definição de surdez foi direcionada para uma visão médico-terapêutica, partindo do déficit auditivo e da classificação da surdez, mas que desconsiderou a experiência da surdez e dos contextos psicossociais e culturais nos quais o surdo está inserido e se desenvolve, passando a ser valorizado e considerado pelos Estudos Surdos.

Há décadas a discussão e as práticas educacionais vêm permitindo apontar os efeitos devastadores do fracasso escolar da grande maioria dos alunos surdos, resultante dessa ideologia clínica dominante.

Skliar (2001, p.1) relata que,

Foram mais de cem anos de práticas engeuecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional, que negavam a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Estudos (SASSAKI, 1997; ARANHA, 2000; BRASIL, 2002; MANTOAN, 2003) mostram mudanças na escola em decorrência do emprego de novos paradigmas.

No caso dos alunos surdos, as transformações têm ocorrido sobre as concepções de sujeitos surdos, de surdez, da língua dessa comunidade, de políticas educacionais e de análise das relações de poderes e saberes entre os surdos e os ouvintes.

Referem-se, principalmente, a aplicações de modelos de educação bilíngüe¹⁰ e bicultural¹¹ e ao estudo minucioso acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez (SKLIAR, 1997).

Ainda para Skliar (2001), as restrições na organização de projetos políticos de cidadania, dos direitos lingüísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstruções pedagógicas resultam ainda na existência de conflitos.

Atualmente a necessidade está em focalizar as transformações no nível das representações que comparam os poderes e saberes clínicos¹² e terapêuticos.

O fato das discussões sobre a educação de surdos avançarem lentamente revela a presença de um sentido comum em relação aos significados obrigatórios, como classifica Skliar (2001, p. 8): “[...] surdos/deficientes auditivos/outros, deficientes/educação especial/reeducação/normalização/ integração”.

Essas denominações sugerem também um conjunto de contrastes binários, que é marcado por uma pedagogia para surdos onde se constrói a partir de oposições: “[...] normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade” (SKLIAR, 2001, p. 9).

Os surdos são identificados pela sociedade ouvinte a partir dessas oposições, que os colocam em lados opostos nas relações sociais, dispondo dos espaços reservados a eles, para serem apenas meros observadores, sem participação e muito menos serem considerados.

Diante dessas colocações, uma nova visão ou paradigma, não deveria satisfazer-se com dados quantitativos de fracasso escolar desses alunos surdos, e nem trabalhar com estratégias de remediar e naturalizar a surdez.

No entendimento de Skliar (2001, p. 9):

Deveria denunciar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem e duvidar dos poderes e saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário.

¹⁰ Goldfeld (1997, p.44) conceitua a educação bilíngüe, como sendo “[...] a aquisição da língua materna pelo surdo, língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua a língua oficial escrita de seu país, no caso do Brasil a língua portuguesa.”

¹¹ Já a educação bicultural é entendida neste estudo como a prevalência de duas culturas em um mesmo contexto educacional, isto é: a cultura surda e a cultura ouvinte.

¹² Para Perlin e Strobel (2006, p. 7), na visão clínica a escola de surdos só se preocupa com as atividades da área de saúde, vêem os sujeitos surdos como pacientes ou doentes nas orelhas que necessitam ser tratados a todo custo, por exemplo, os exercícios terapêuticos de treinamento auditivos e de preparação dos órgãos fonador fazem parte do trabalho do professor de surdos quando atua na abordagem oralista. Esses profissionais caracterizam os surdos pelo grau de surdez e não pela identidade cultural.

A Educação de Surdos¹³, hoje, se encontra dividida no que se refere à permanência dos paradigmas da Educação Especial, multiplicando o fracasso da ideologia hegemônica, ou o movimento de ruptura entre a educação especial e a educação de surdos.

Ainda, no entendimento de Skliar (1999), ambas as políticas educacionais, Educação Especial e Educação de Surdos, são diferentemente analisadas.

A primeira tem como característica principal a educação no discurso da deficiência, da incapacidade, voltada para a visão clínica-terapêutica e, a segunda, visualiza a educação com um perfil de práticas educacionais permeadas de significados ao dar prioridade ao percurso histórico e cultural, e valorizar e respeitar o surdo em sua identidade, cultura, língua e comunidade linguística e social representadas.

Por outro prisma, ao aprofundar os estudos e as práticas em uma nova visão conceitual, será possível que os Estudos Surdos rompam a dependência representacional com a Educação Especial e estabeleçam relações com as linhas de pesquisa em educação.

Com esse rompimento, os Estudos Surdos poderão reescrever uma nova trajetória para a Educação de Surdos, preconizando a identidade, a cultura, a comunidade, a língua e o “sinal” da comunidade, visualizado e respeitado.

Na Educação Especial, esse novo caminho não é possível de ser visto ou trilhado, pois a sua concepção não permite ou oportuniza a sociedade majoritária visualizar o surdo, grupo minoritário, como sendo uma comunidade única em suas oportunidades, participações, percepções e saberes.

Esse horizonte pode ser visualizado quando consideramos o documento do Ministério da Educação e do Desporto, elaborado em parceria com a Secretaria de Educação Especial em 1995, que reivindicam:

Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial, com o objetivo de atender aos princípios constitucionais e cumprir o compromisso assumido, no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), de “universalizar, o acesso à educação e promover a equidade; e concentrar a atenção na aprendizagem”. (PEDROSO, 2001, p. 14).

Esse documento contempla o atendimento ao surdo, estabelece a definição de classe especial contida na Portaria Nacional de Educação Especial (1994), e esclarece quanto a organização e funcionamento desse espaço ao dar prioridade aos aspectos físicos e pedagógicos, determina que o objetivo é trabalhar para o pleno desenvolvimento das

¹³ Segundo Strobel (2008, p.14), nas duas terminologias, a ‘escola para surdos’ e a ‘escola de surdos’, são diferentes os conceitos discutidos em GES/ Grupos Estudos Surdos de UFSC. As diferenças seriam assim: a primeira nega a identidade cultural dos surdos procurando fazer com que os alunos surdos procurem imitar os sujeitos ouvintes e na segunda se identificam com identidade lingüística e valorizam a cultura de surdos.

potencialidades dos alunos surdos e procura buscar sua efetiva integração na classe regular, após a aprendizagem da escrita (PEDROSO, 2001, p. 14).

Percebe-se que o descrito nesse documento não está de acordo com a realidade encontrada nas escolas regulares, onde os espaços físicos reservados a essas salas encontram-se, em sua maioria, nos fundos da escola ou em lugares distantes dos demais, propiciando a exclusão.

Toda a organização, e funcionamento desse espaço, a valorização e aplicabilidade dos recursos pedagógicos, físicos e tecnológicos não garantem o “[...] pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos” (BRASIL, MEC, 1995, p. 65).

O agente multiplicador e aplicador desses recursos, o professor especializado ouvinte, não compreende e não estabelece significados ao aprendizado desse alunado, levando dificuldades na inclusão desses alunos surdos, em virtude de muitos professores, que atuam nessa área, ainda não apresentarem fluência em Libras.

Sendo assim, os alunos surdos permanecem por mais de dois anos na mesma classe, com poucos avanços em seu processo de escolarização.

Em função desses argumentos, Pedroso (2001, p. 22), parafraseando Skliar (1998) concorda que:

Os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com a participação do surdo adulto ou professor surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras.

Pedroso (2001, p. 23) discorre ainda que:

O mau funcionamento atribuído a essas classes nas últimas décadas e o insucesso dos seus usuários parecem não estar diretamente relacionados às características do aluno surdo, mas à concepção de surdez prevalente nos ambientes escolares, à falta de políticas que viabilizem modelos de ensino mais adequados a essa população e à má formação do professor para promover a aprendizagem.

As citações acima evidenciam que “o mau funcionamento e os seus resultados”, indicam que a Educação Especial não tem contribuído para o sucesso e avanço da escolarização do aluno surdo.

Por outro lado, a permanência desse aluno surdo em uma escola inclusiva em sala regular em um período e na sala de recursos em outro viabiliza o contato com outra cultura e valores e a aprendizagem de uma outra forma de comunicação, o português escrito, sendo respeitado em sua diferença por ser entendido e se fazendo entender.

Skliar (2001, p. 11), em suas análises, reafirma e define a Educação Especial como “[...] um subproduto da educação, cujos componentes ideológicos, políticos e teóricos, são de natureza discriminatória, conduzindo a uma prática permanente de exclusão e inclusão.”

Nessa leitura, a Educação Especial é o espaço habitual onde se reproduzem estratégias de naturalização das “dificuldades educacionais” dos surdos e onde a surdez é mascarada.

Esse fracasso da Educação Especial pode ser compreendido ao se considerar que a mesma está fundamentada na visão clínica e médica da deficiência, que busca a cura e a reabilitação do surdo e não oferece perspectivas para as pessoas na condição de deficientes e de incapazes, consideradas como incuráveis e intratáveis.

Essa visão de política educacional para o surdo estimula a concepção de que o surdo deve aprender e se socializar, em seu espaço, sem contato e/ou trocas com outros alunos ouvintes, por serem deficientes e não diferentes, devendo aprender, como primeira língua, a língua majoritária oral e priorizar a padronização decorrente de uma sociedade hegemônica e segregadora.

Após o Congresso de Milão¹⁴, em 1880, até os dias atuais, a filosofia oralista ainda é aceitável e praticada por muitos na Educação Especial, trilhando caminhos que buscam a integração, a assistência e o tratamento da surdez como doença.

O surdo, de acordo com essa filosofia educacional, tem sido visto como um sujeito deficiente, com déficits nos processos cognitivos e de linguagem dificilmente superáveis, os quais têm produzido uma história educacional de fracassos e exclusão escolar e, conseqüentemente, com falta de oportunidades para esses alunos alcançarem níveis adiantados de escolarização (PEDROSO, 2001).

Os argumentos aqui apresentados fundamentam e ressignificam o paradigma sobre os estudos surdos e a educação de surdos, identificados como um novo modelo educacional que busca preservar a cultura surda, o reconhecimento das diferenças e o uso da língua de sinais nas relações sociais e no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

As modalidades educacionais implantadas pelas políticas públicas para os surdos, tais como: classes especiais ou inserção nas classes regulares com apoio das salas de recursos¹⁵,

¹⁴ É que determinou a mudança da educação de surdos para o enfoque clínico-terapêutico, dando ênfase ao modelo ouvinte como referência ideal e a língua na modalidade oral como meta almejada.

¹⁵ A sala de recursos ou escola especial conta com um atendimento individual ou em pequenos grupos, de acordo com a série ou faixa etária que os alunos surdos estão matriculados no ensino regular. Frequentam essa sala em período contrário, para que os conteúdos propostos em sala regular possam ser transmitidos e reforçados pelo professor especializado ou fonoaudiólogo (se não houver professor especializado disponível). Esses

ainda não conseguem garantir resultados satisfatórios em seu processo de ensino e aprendizagem, na visão de Sá (2002, p. 69)

[...] o que oferece sustentação ao sucesso escolar do aluno surdo é se ele for filho de pais surdos, pois têm a oportunidade de adquirir de forma natural a língua de sinais utilizada por seus pais e de assimilar informações sociais e ambientais em tempo e volume semelhantes ao de uma criança que ouve.

O foco dessa discussão está no modelo de educação de surdos hoje e não na educação para surdos (STROBEL, 2008), enraizado nos discursos dentro do *bilingüismo*¹⁶ e a partir das manifestações da comunidade surda, em um espaço educacional que prioriza o contato dos surdos com outros surdos em defesa da escola *inclusiva*¹⁷, valorizando o contato da cultura surda com a cultura ouvinte.

De acordo com Pedroso (2001, p. 23-24), “[...] enquanto os discursos apontam para o caráter segregador das escolas especiais, dentro do enfoque bilíngüe, a escola de surdos é vista como o melhor caminho para a tão sonhada integração social e cidadania dos alunos surdos.”

Mesmo a partir dessas mudanças de paradigmas sobre a educação de surdos e seus métodos de ensino, ainda se mantém forte a filosofia oralista, que começa a sofrer pressões de vários movimentos de resistência, que buscam a oportunidade de avançarem no território, fortalecendo a língua, a cultura, a identidade e a comunidade surdas.

A abordagem oralista, prioriza integrar o surdo na comunidade ouvinte, apresentando-lhe e ensinando-lhe a língua oral, desprezando sua identidade, sua cultura, sua língua e o seu mundo (GOLDFELD, 1997; PEDROSO, 2001).

Os resultados da escolarização dentro do oralismo mostram insucessos na utilização da língua oral pelos surdos, pois esta não permite uma comunicação adequada com a comunidade ouvinte e prejudica a compreensão de ambas as partes.

O oralismo visualiza o surdo em um modelo clinico-terapêutico, definido acima por Perlin e Strobel, que o caracteriza dentro do processo educacional em três perfis: terapêutico, reabilitacional e corretivo, que os segregam (SKLIAR, 1997).

A história mostra ainda que, por muitos anos, essa filosofia oralista era imposta aos surdos como forma de pertencimento a uma sociedade, a sociedade ouvinte. O surdo deveria

profissionais colaboram também para o acompanhamento desses alunos no ensino regular, orientando o professor da sala regular (no que é chamado de ‘trabalho itinerante’).

¹⁶ A proposta de uma filosofia bilíngüe traz os pressupostos de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias. (GOLDFELD, 1997, p. 39).

¹⁷ A escola inclusiva, aqui mencionada, “[...] se refere à inclusão que proporcione uma inserção total e incondicional do aluno surdo, na qual a escola irá se adaptar às condições dos alunos e não os alunos se adaptarem ao modelo da escola” (WERNECK, 1997 apud PEDROSO, 2001, p. 1).

adquirir a cultura, a identidade e a língua dos ouvintes, para que pudessem estar junto aos mesmos que, diferentemente dos surdos, se julgavam semelhantes, anulando a origem e raiz cultural da comunidade surda.

Na busca de tornar possível a constituição de uma única “rede social” para a representação de todas as culturas, torna-se imprescindível que a educação, que possui poderes como agente “constituidor de subjetividade”, se transforme em uma educação multicultural, dentro dos Estudos Culturais¹⁸ (SÁ, 2002, p. 74).

Os Estudos Culturais tiveram início em 1964, na Inglaterra. Seus pesquisadores discutiam a compreensão de “cultura dominante” (SÁ, 2002, p. 33) e concluíram que para ser apto a compreender a cultura dominante precisaria de um grupo muito pequeno, onde as pessoas fossem capazes de estabelecer julgamentos espontâneos, a princípio, privilegiando esse pequeno grupo ao acesso a cultura, os elitistas.

As barreiras foram vencidas pelos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson) que passaram a estudar as formas culturais urbanas, com referenciais marxista, nos anos de 1980. Por muitas décadas os conflitos políticos e sociais contribuíram para que novas visões fossem questionadas e revistas, passando para o pós-estruturalismo e, na década de 1990, sofrendo influencia de idéias e estilos pós-modernos sobre os conhecimentos científicos e as identidades (STROBEL, 2008).

Os Estudos Culturais se relacionam com os Estudos Surdos quando buscam perceber e analisar as práticas culturais e sociais dos surdos na construção de suas identidades e a contribuição desses significados em suas vidas diárias.

Atualmente esses estudos demonstram a necessidade de se evidenciar como objeto de análise a subjetividade e as identidades individuais e coletivas, destacando “quem eu sou” e “quem nós somos” no contexto cultural que pertencemos (SÁ, 2002, p.35).

Para representar as análises realizadas nos Estudos Culturais, são consideradas todas as práticas sociais, que partem de uma visão cultural e agem na construção da subjetividade.

Sá (2002, p. 38) assim apresenta essa questão: “[...] recriações que buscam desvelar os mecanismos pelos quais o significado é produzido na linguagem, na narrativa ou em outros tipos de sistemas de significação.”

¹⁸ É descrita por Sá (2002, p. 74), como sendo um contexto de luta entre os grupos culturalmente dominantes e os culturalmente dominados, incluindo nos temas multiculturais os debates sobre a democratização das relações de poder nas sociedades de modo geral.

O presente estudo visa, de modo semelhante, retratar por meio das experiências vividas, o processo pelo qual os alunos surdos estabelecem interlocução com o educador surdo, mediado pela primeira língua do surdo, envolvendo a construção de sua identidade, cultura, valores e significados próprios de sua comunidade. Visa, também, mostrar a necessidade e importância em se priorizar a qualificação e o sucesso escolar desse alunado, promovendo uma inclusão mais realista do que idealista e políticas públicas mais eficazes.

Esse parece um caminho educacional que garante o acesso dos alunos surdos aos significados dos conteúdos escolares, priorizando a qualificação e o sucesso escolar.

Assim, é possível oferecer suporte cognitivo para enfrentar a busca de uma qualificação no mercado de trabalho e o ingresso em uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que torna possível e viável as oportunidades, escolhas e participações do aluno surdo nos processos pedagógicos vivenciados dentro da escola.

O EDUCADOR SURDO NO CONTEXTO ESCOLAR

3.1 A Escola como Espaço de Todos

O compromisso de ensinar os conteúdos curriculares fica com os professores ouvintes, na maioria das escolas públicas ou privadas, que atendem os surdos matriculados no ensino regular.

Na formação ou no decorrer da carreira docente desses professores ouvintes, ainda não eram oferecidos cursos preparatórios de comunicação em sinais (Libras), portanto os mesmos desconheciam as especificidades lingüísticas e culturais da comunidade surda.

Mesmo hoje, quando os cursos são oferecidos pelos órgãos públicos estaduais e municipais ficam limitados, como previsto, ao ensino da Libras e não comportam discussões sobre o planejamento pedagógico adequado às especificidades dos alunos surdos.

Segundo Góes (2000, p. 42-43) a falta de comunicação e de interação sobre conhecimentos e experiências “[...] consome os esforços de interlocução, para instituir-se, ou constituir-se ela própria, de maneira que a elaboração de conhecimentos pretendida (pela intencionalidade pedagógica) realiza-se de forma muito limitada quando (a duras penas) se realiza.”

Além disso, quando essa capacitação docente ocorre, seu programa ainda é estabelecido dentro de uma visão ouvintista em consonância com o currículo prescrito, resultando em uma sistemática médico-educacional, representada por Skliar (1999, p. 19) na figura apresentada a seguir:



Figura 1 – Reprodução da representação do sistema médico-educacional, segundo Skliar (1999, p. 19).

Com a representação social de “doente e incapaz”, o surdo passa a ter o seu “status” (SKLIAR, 1999) diminuído e sem qualquer poder, por ser minoria em um espaço ouvinte e receber o rótulo de problemas de saúde mental, justificado pela ausência de audição e pela necessidade de utilizar uma língua própria, que é a língua de sinais.

A visão médico-educacional continua quando diagnosticada pelo médico a perda auditiva e indicado a utilização do aparelho auditivo, como forma de sanar aquele déficit ou aquela limitação em ouvir sons ambientais e da fala, buscando a cura de seu mal.

Sendo assim, ele poderá ser semelhante aos ouvintes ao utilizar o aparelho de amplificação sonora indicado, pois por meio do aparelho sua audição e fala voltarão ao *normal*.

Esta sistemática desconsidera e desrespeita a identidade da pessoa surda, sua subjetividade, seus sentimentos e emoções de pertencer a uma cultura e comunidade diferente sem ser deficiente (SKLIAR, 1997).

Para Skliar (2000, p. 42)

[...] a língua de sinais não se configura plenamente como uma das marcas de sua identidade e, de outro lado, ela não é dominada o suficiente, fazendo com que as dificuldades de compreensão e negociação levem a um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.

A língua de sinais pode ser mesclada por vários recursos gestuais o que dificulta o domínio e o intercâmbio formal, ficando distorcida por um português sinalizado.

Essa construção dificulta a interlocução entre o professor ouvinte e o aluno surdo, pois requer um intenso esforço na busca de estratégias de compreensão comunicativa que limitam a obtenção de resultados positivos para a construção de conhecimentos nas diversas áreas do currículo.

Considerando essas dificuldades de comunicação entre ouvintes e surdos na escola, várias problemáticas podem ser ressaltadas nesses espaços institucionais envolvidos na educação de surdos, como discutido a seguir.

Ao ser encaminhado à Escola Especial, após diagnóstico e protetização, caberá à gestão pedagógica da escola, ouvintes, decidir qual turma o alunos surdo deve frequentar, em qual faixa etária e com que professor.

Essas decisões, em geral, levam em consideração apenas o seu tipo de perda¹⁹, sem uma avaliação de seus saberes e que tenha a participação ou mediação de um educador surdo e/ou interprete de Libras, para evitar descaracterizar seus conhecimentos alegando não saberem se comunicar com esse aluno e desconhecerem a utilização da língua de sinais.

Para Goldfeld (1997, p. 40) é necessário ao surdo adquirir a língua de sinais e a língua oficial de seu país, mas somente na modalidade escrita e não oral.

Essa pesquisadora afirma ainda que deva ocorrer “[...] esta aquisição, preferencialmente, através do convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.”

Ainda na visão de Goldfeld (1997, p. 41) “[...] a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas, isto é, comunicação e organização do pensamento.”

Com a inserção desse aluno na sala especial com um professor ouvinte especializado que, muitas vezes, não conhece a língua de sinais, pensa-se e estrutura-se um currículo especial para o surdo, ou adaptado, sem a participação da comunidade surda na sua elaboração e aplicação.

A presença de um surdo competente na construção do currículo permitiria considerar as suas diferenças cultural, de identidade e língua, evitando apenas “reformular” aquele construído no perfil do aluno ouvinte cujo acesso se dá por meio da língua oral e que resulta

¹⁹ O tipo de perda auditiva ou déficit auditivo é determinado pela seguinte classificação: profunda (acima de 90 dB); severa (entre 71 – 90 dB); moderada (entre 41 – 55 dB); moderadamente severa (entre 56 - 70 dB); leve (entre 26 – 40 dB) e normal (0 – 26 dB). (NORTHERN e DOWNS, 1989).

no fracasso escolar do aluno surdo. Sob essas condições educacionais o aluno surdo não está incluído nesse currículo e, muito menos, nessa escola. O currículo deve ser construído e/ou reelaborado considerando as especificidades do aluno surdo.

A esse respeito, em sua dissertação, Pedroso (2001, p. 25) afirma que:

A construção de um currículo para surdos, que contemple as suas necessidades, a sua forma de comunicação e a sua cultura, é essencial na busca de um modelo de ensino apropriado para esses alunos, com qualidade, de fato, e capaz de promover a sua educação, na plenitude, ou seja, formá-lo e informá-lo, garantindo-lhe autonomia diante das circunstâncias às quais está exposto, na sua vida individual e social.

A sistemática de elaboração e aplicação de um currículo voltado para o aluno ouvinte ocorre, principalmente, pelo não reconhecimento do sujeito surdo. Não basta reconhecer sua língua, mas é necessário também considerar a sua essência que contempla: identidade, cultura, hábitos e comunidade.

A condição de não convivência com o outro e a falta de domínio da língua de sinais são sinalizados por Lacerda e Góes (2000, p. 42) quando relata:

Para o surdo os fatores de diluição dos sinais numa *gestalt*²⁰ de realizações lingüísticas e o seu envolvimento com as dificuldades, afetam a significação de si, pois de um lado a língua de sinais não se configura plenamente como uma das marcas de sua identidade e de outro lado, ela não é dominada o suficiente fazendo com que as dificuldades de compreensão e negociação levem a um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.

Mesmo não generalizando, os docentes ouvintes e as escolas, não podem ignorar a existência de diferentes graus de capacitações, idades e outras características desse aluno surdo, caso contrário, acaba por comprometer a inserção e divulgação da língua e sua necessidade no âmbito escolar, o que implicaria em uma resistência focada primeiramente no aprendizado de uma outra língua.

Goldfeld (2000, p. 42) considera que na educação pública:

É muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si através da língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a Libras, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

²⁰ Entende-se por *gestalt*, a psicologia da forma, psicologia da Gestalt que é uma teoria da psicologia que considera os fenômenos psicológicos como um conjunto autônomo, indivisível e articulado na sua configuração, organização e lei interna. Funda-se na idéia de que o todo é mais do que a simples soma das partes (GESTALT, 2009).

A superação dessas dificuldades acarretaria a desconstrução e construção de paradigmas, ainda não aceitos por muitos docentes por estarem enraizados em culturas tradicionais e preconceituosas, principalmente quando se pensa que o diferente deva ser excluído e segregado da sociedade, hegemônica e majoritária, a qual pertence, com a justificativa de que receberia um tratamento específico para surdos.

O desconhecimento e dificuldades dos docentes em aprender a língua de sinais, podem sugerir atitudes discriminatórias de uma maioria lingüística.

Segundo Skliar (1999), os gestores e professores não conseguem visualizar a necessidade e importância da utilização da língua de sinais dentro da escola e da sala de aula, pois o aprendizado dessa nova língua é solicitado por uma minoria que, para eles, nem conhece a si mesmo. Nesse caso, porque ocupar seu tempo livre para aprender e aprimorar outra língua?

Não sabem quando e onde vão precisar usar essa nova forma de comunicação; onde buscar formação adequada e como dispor de tempo. Skliar (1999, p. 20) declara também que “Talvez se espere que os professores aprendam a usar sinais em seu tempo livre, fora do horário escolar. Geralmente, esperar-se-á que eles aprendam sinais como indivíduos em situações que estão separados da escola e/ou sala de aula”. O autor sugere ainda que o ensino da língua de sinais, não ocorra fora da escola, em horário livre dos professores, mas dentro da rotina da escola, com todos os funcionários. É preciso que a Libras tenha espaço para ser aprendida e divulgada, pois é dentro da escola que estão inseridos os sujeitos da ação pedagógica e social, sejam eles surdos ou ouvintes.

Se a escola e seus agentes educacionais não repensarem a construção e adequação do currículo para a real inclusão do aluno surdo no ensino regular, seguindo os ideais de participação e mudança, o fracasso desse aluno será grande e permanente, principalmente quando alcançar um determinado grau de escolaridade e perceber que está sozinho e isolado dentro da sala de aula e da escola (PEDROSO, 2001).

Portanto, a construção adequada de um currículo pensado e organizado para atender as necessidades e dificuldades do aluno surdo; com a participação de seus representantes, como educador surdo, e o aprendizado da língua de sinais por todos os agentes da escola; é de suma importância para proporcionar a ele, aluno surdo, a sua participação efetiva e qualitativa na “educação para todos” segundo a LDB (BRASIL, 1996) e vivenciar a verdadeira inclusão.

A escola que se considera inclusiva, deverá rever e aprimorar suas práticas inclusivas com o intuito de valorizar e praticar ativamente, em suas ações pedagógicas e sociais, a

inserção do aluno surdo com consciência e cidadania. Isso evitará que, mais uma vez, a lei não fique somente no papel ou nos sonhos daqueles que lutam por justiça social.

Góes (2002, p. 48) reconhece que:

O modo como o indivíduo constitui sua subjetividade e a imagem que constrói de si depende da intencionalidade das experiências coletivas “*eu sou uma relação de mim comigo mesmo*” (VYGOTSKY, 1929/1989, p. 67). É importante reconhecer que a relação da criança com a rede de interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si, como não-ouvinte e como usuário de sinais. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade.

3.2 A Legislação

Na perspectiva de integração e oralização e ainda considerando a visão de alguns pesquisadores da área, dependendo do grau da perda auditiva, por exemplo de 0 a 40dB considerada como perda leve (NORTHERN e DOWNS, 1996), o aluno poderá ser inserido no ensino regular sem prejuízos no aprendizado, medicalizando essa perda e passando para a escola a responsabilidade de adequação dos espaços e recursos pedagógicos na inclusão desses alunos, desconsiderando a formação docente e sua condição de atendimento.

Como resultado dessa prática educativa, os alunos surdos acabam cursando por vários anos a mesma série com distorção idade/série e defasagem nos conteúdos curriculares.

Deve-se considerar essas ações no contexto escolar, pois observa-se que ainda se busca integrar os surdos nas séries comuns, sem incluí-los.

Segundo a legislação vigente (BRASIL, 2005) e na perspectiva educacional do bilingüismo, para o acesso dos surdos aos conteúdos curriculares é necessário, no mínimo, que a escola disponibilize intérpretes de Libras em classes regulares, professor de Libras e professor regente de classe que conheça Libras e faça uso da língua para se comunicar com os seus alunos, tornando presente a língua e reforçando a identidade do aluno surdo na escola.

O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) que regulamenta a Lei nº 10.436/02 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098/00 no Capítulo II, Artigo 3º, inclui a Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, no ensino médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Dispõe também no Artigo 7º

que, caso não haja professor com título de pós-graduação ou de graduação em Libras em cursos de educação superior, essa disciplina poderá ser ministrada por:

- Professor de Libras - usuário dessa língua, com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
- Instrutor ou educador de Libras, usuário dessa língua, com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras promovido pelo Ministério da Educação;
- Professor ouvinte bilíngüe: Libras – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

Esse decreto também fortalece a presença dos seguintes agentes educacionais nas escolas:

- professor de Libras ou instrutor de Libras;
- tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

Essas mudanças educacionais apontam novos rumos para a educação do surdo, dando prioridade para educadores surdos capacitados ministrarem Libras e afirmarem suas presenças nas instituições escolares.

Além de ensinar Libras, o surdo adulto sinalizador e capacitado é um elemento indispensável da equipe de apoio porque ele que é o usuário da Língua de Sinais, pertence à comunidade e detém a cultura surda, sendo o mais indicado para atuar como interlocutor entre o professor ouvinte fluente em Libras e o aluno surdo e aprofundar os conteúdos curriculares (DIAS, 2004).

3.3 A Língua de Sinais no Intercâmbio entre o Educador Surdo e o Aluno Surdo

O ser humano ao longo de sua vida busca o aprimoramento de sua comunicação nas relações com o seu grupo cultural. Oliveira (1993) quando descreve que essa trajetória é articulada pelo desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos²¹.

As trajetórias do desenvolvimento da linguagem e do pensamento eram separadas. Aproximadamente aos dois anos de idade que elas se unem.

Neste momento a linguagem se torna racional e o pensamento verbal, possibilitando a expressão verbal e intelectual, até então processadas separadamente.

Vygotsky (2001, p. 130-131), discutindo um estudo de Stern relatou que:

[...] mais ou menos aos dois anos de idade, as curvas da evolução do pensamento e da fala, até então separadas, cruzam-se e coincidem para iniciar uma nova forma de comportamento muito característico do homem. Na criança despertam a consciência obscura do significado da linguagem e a vontade de dominá-lo, que nessa época a criança “faz a maior descoberta de sua vida”, a de que “cada coisa tem o seu nome

A criança, antes dos dois anos de idade, “[...] conhece as palavras que aprende com outras pessoas” (VYGOTSKY, 2001, p. 131).

Essa ação se modifica radicalmente após essa idade quando ela passa a questionar e a observar um novo objeto.

Sua ação agora não precisa do outro, pois possui atitudes próprias, necessárias na assimilação dos signos²² que pertence ao objeto, obtendo a função de nomear e comunicar, “[...] descobrindo a função simbólica da linguagem” (VYGOTSKY, 2001, p. 131).

Todo o percurso aqui mencionado do pensamento e da linguagem nos remete a concluir que: “O surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos é um momento crucial no desenvolvimento da espécie humana, momento em que o biológico transforma-se no sócio-histórico” (OLIVEIRA, 1993, p. 45).

O que impulsiona o avanço do desenvolvimento do pensamento e da linguagem é a inserção da criança num grupo cultural, as trocas com os membros do grupo que são mais maduros, que já dispõem de uma linguagem mais estruturada que vai estimular o avanço qualitativo do pensamento verbal.

²¹ Para Vygotsky “instrumentos”: são elementos interpostos entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. Ele carrega consigo, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história de trabalho coletivo (OLIVEIRA, 1993, p. 29).

²² Signos podem ser definidos como elementos que representam outros objetos, eventos, situações (OLIVEIRA, 1993, p. 30).

Para Oliveira (1993, p. 48), “Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação.”

A partir dessa citação podemos refletir na ação do homem em seu meio por meio das relações e interações que estabelece com seu grupo cultural, e por meio da ampliação e interiorização de seu pensamento e da sua linguagem que são despertados nas trocas e vivências.

E a expressão da fala por sua vez, associada às interações com o grupo cultural em que vive, tem a função primordial de comunicação e intercâmbio social. Na relação com o outro, a fala é um facilitador na transmissão de conceitos e conteúdos oportunizando a uma melhor compreensão e autenticidade.

Segundo Vygotsky (1987, p. 129), a comunicação direta entre duas pessoas não é possível nem mediante o físico nem o psicológico, isso se dá somente de forma indireta, pois o pensamento tem a sua passagem pelos significados e pelas palavras-fala (significantes).

Não podemos expressar diretamente o que pensamos se não estiver vinculado com um significado, então como é possível ser compreendido pelo outro? Seria desconectado de sentido e de contexto, imperceptível à compreensão do grupo cultural em que está inserido.

Ainda Vygotsky (1987, p. 131) diz que “A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.”

Não somente o percurso necessário que o pensamento faz até a expressão da fala é importante para uma efetiva comunicação, mas também a base do lado afetivo e a motivação para expressá-lo.

As expressões do pensamento e da linguagem refletem como sustentação a compreensão da comunicação humana; “As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 1987, p. 132).

Acrescentando a essas reflexões, voltamos nossos olhares para a comunicação dos surdos que apresenta uma outra forma de expressão, que é não oral, mas sinalizada, isto é, utiliza, em sua maioria, a língua de sinais, como meio de comunicação significativo e expressivo de seus pensamentos.

Por apresentar como expressão de seus pensamentos, não a fala e sim os sinais, os surdos estão distantes do processo escolar e social que o define pela limitação em não ouvir,

porque possui como comparativo a língua oral-auditiva (FERREIRA, 2003, p. 47), “[...] a língua de sinais era vista como algo proibido, pois não era considerada uma língua e sim uma linguagem.”

Cruz e Dias (2008, p.130), referindo-se à Ronice Quadros, especificam:

A linguagem é utilizada num sentido mais abstrato do que língua, ou seja, refere-se ao conhecimento interno dos falantes-ouvintes de uma língua. Também pode ser entendida num sentido mais amplo, ou seja, incluindo qualquer tipo de manifestação de intenção comunicativa, como por exemplo, a linguagem animal e todas as formas que o próprio ser humano utiliza para comunicar e expressar idéias e sentimentos além da expressão lingüística (expressões corporais, mímica, gestos...).

Partindo da citação de Quadros, podemos considerar que toda a forma de expressão comunicativa possui uma intenção de expor idéias e sentimentos aos membros de seu grupo cultural²³, para que trocas significativas possam se efetivar. “A língua carrega consigo um fato social, provida de trocas sociais, culturais e políticas” (QUADROS, 2002, p. 7-8).

Para o surdo a utilização da língua de sinais como meio de comunicação e expressão de seus pensamentos supera a limitação que possui em verbalizar as palavras em decorrência da falta de audição mediante sua experiência visual.

Impedir os surdos de se comunicarem em sinais é impedir a sua evolução histórica da consciência como um todo e de desenvolver a consciência humana, levando-se em consideração a teoria de Vygostsky.

As dificuldades do aluno surdo no processo de escolarização se dão pela ausência de seu grupo cultural (como o educador surdo).

Esse agente educacional pode auxiliar no intercâmbio dos conteúdos curriculares ensinados em sala de aula e para estabelecer vínculos relacionais com os amigos, professores e funcionários da escola, por meio da língua de sinais, por apresentarem a mesma experiência visual e utilizarem a mesma língua.

O acesso aos conteúdos curriculares e as relações sociais estabelecidas dentro do contexto escolar, são mencionados por Cruz e Dias (2008, p.132): “Os surdos não se comunicam pelo mundo auditivo das diferenças da oralidade, mas pelo mundo visual das diferenças da surdez, que é visível e sujeita a discriminação das diferenças.”

Essas diferenças e a ausência da língua de sinais excluem e segregam os surdos dentro da escola porque não têm acesso aos conteúdos curriculares, não participam em

²³ Para Skliar (1998) “O surdo possui a sua língua, a de sinais e tem a sua cultura, porquanto, além da primeira língua, o surdo constitui-se em um grupo cultural. A característica inicial deste grupo é estimular a criação cultural surda e possibilitar a existência” (apud CRUZ e DIAS, 2008, p. 138).

atividades festivas, nas avaliações bimestrais e sondagens diagnósticas²⁴, pois a comunicação fica comprometida deixando que todo o conhecimento e história de vida desse aluno fiquem ocultos.

O contato com um educador surdo pode mediar esses conhecimentos e relações, permitindo a inserção desse aluno no contexto escolar e que a inclusão possa ser efetivamente praticada e não mascarada.

Cruz e Dias (2008, p. 142) concordam que “A escola construída para ouvintes não tem sido um espaço favorável para o surdo festejar, jogar, se organizar e interagir.” O surdo sendo desprovido da fala, por sua limitação em ouvir, não consegue expressar seus pensamentos. O acesso ao conteúdo curricular fica comprometido e limitado ao que os surdos estão vendo, sem possibilidade de intercâmbio e trocas de conhecimentos. Resta a esse aluno ficar com o pouco que compreende do que está a sua frente, expressões de fala da professora, gestos sem sentido para ele, expressões faciais e corporais desvinculadas de significados.

A importância da presença da língua de sinais e de um ou mais membros da comunidade surda dentro da escola, no caso especificamente o educador surdo, é o interesse desta pesquisa.

Tal condição já foi reconhecida por Skliar (1997, p. 141):

A língua de sinais constitui um elemento identificador da comunidade surda e o fato de se constituir em comunidade lingüística, significa que os surdos compartilham e conhecem as normas e os costumes de uso desta mesma língua e a utilizam, no cotidiano. À medida que os surdos interagem em um processo comunicativo eficaz e eficiente desenvolvem as competências lingüísticas e comunicativas e, igualmente, cognitivas.

Skliar (1998, p. 127) reforça esta posição dizendo que: “Esta língua é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda, tanto estrutural como funcionalmente, com o passar do tempo.”

A importância dos signos, citada no início desse texto por Oliveira (1993), mostra a necessidade de transição da etapa de “dependência biológica”, quando a criança só aprende aquilo ensinado pelo adulto e que vai do período do nascimento até os dois anos de idade, para “o sócio-histórico”. Nesse período, por meio das relações sociais, da língua que utiliza como forma de comunicação com os membros do seu grupo cultural, cria autonomia em questionar e fazer observações para a ampliação do conhecimento, sem estabelecer total

²⁴ São atividades elaboradas para investigação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno para identificar aqueles que necessitam ser ensinados, respeitando a série em que está inserido. Permitem conhecer “o que sabe e o que não sabe” e nortear os conteúdos e atividades a serem ensinadas.

dependência com o adulto, transmitida uns aos outros, no processo de desenvolvimento e aquisição de autonomia do ser humano.

Assim como a relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo para o ouvinte (VYGOTSKY, 1987), para o surdo a relação entre o pensamento e os sinais também é considerado como um processo vivo no intercâmbio com os membros do seu grupo cultural. A quebra dessa relação para ambos os grupos (ouvintes e surdos) implica na perda de identidade e significado na comunicação e relação social.

Para Cruz e Dias (2008, p. 136) “[...] a Libras ou língua de sinais é uma ‘língua viva’, densa, completa, a qual não oferece nenhuma dificuldade para ser adquirida, com seus códigos, gramática, morfologia, léxicos e símbolos que se renovam.”

A língua de sinais precisa ser uma língua usada e entendida e mediada pelos seus usuários e pelas pessoas que convivem com os surdos dentro da escola (CRUZ e DIAS, 2008, p. 148): “A língua do surdo precisa ser uma das línguas da escola, sobretudo, quando houver surdo matriculado”, para que as relações e conteúdos curriculares propostos sejam acessíveis a todos.

Nesta perspectiva, a partir das reflexões de Cruz e Dias (2008, p. 148), pode-se considerar:

A educação escolar dos surdos será de qualidade, se forem consideradas as orientações sistemáticas da legislação brasileira, os resultados e conclusões da literatura científica, as propostas e projetos das associações de surdos, para superação dos modelos fragmentados e descontextualizados ainda prevalentes na educação brasileira disponibilizada aos mesmos.

As pesquisas de Skliar (1997, p. 127), mostram que para o surdo ter acesso e desenvolvimento da linguagem e a utilize como instrumento sócio-cultural, é necessário a oportunidade de aquisição de sua primeira língua e participação na comunidade surda, pois a “[...] surdez biologicamente falando não priva os surdos de adquirir linguagem, mas sim, parcialmente, a língua oral e originam situações atípicas no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.”

O profissional que decide trabalhar com alunos surdos necessita conhecer a língua de sinais e a comunidade surda, pois essa interação resulta de meios próprios de convívio e visão de mundo nas relações sócio-culturais. O professor saber quem é o surdo e como pensam esses alunos é importante para a relação professor/aluno e para a qualificação do ensino aprendizagem.

Esses são fatores decisivos na inclusão desse alunado no currículo, no projeto político, nos eventos, na participação da comunidade surda nas decisões da escola, na

aceitação e adequação dos espaços físicos e humanos, no envolvimento de toda a comunidade escolar no aprendizado da língua de sinais, na capacitação dos professores para atuação didática e qualificação do convívio escolar.

A busca de interação com o surdo requer uma visão ampliada de aceitação do “diferente”. Essa diferença é facilmente percebida na comunicação, ou seja, o surdo utiliza como voz as mãos e o corpo como forma de expressão de seus sentimentos e sonhos, enquanto que para nós ouvintes isso acontece pela voz, expressa pela fala e entonações.

Para Quadros (1997, p. 119) “[...] a língua de sinais envolve movimentos que possam parecer sem sentido para muitos, mas que para os surdos significam a possibilidade de organizar as idéias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida.”

Ainda nas palavras de Quadros (1997, p. 119), saber ouvir as mãos dos surdos significa ensiná-los “como eles podem ‘ouvir’ o silêncio da palavra escrita” e tornar possível o seu sucesso escolar e participação na sociedade majoritária.

MÉTODOS

A pesquisa foi participativa e qualitativa.

A pesquisa de investigação participativa é descrita pelos pesquisadores Biklen e Bogdan (1994, p. 113), como sendo:

[...] uma forma de entrar e investigar o mundo do sujeito estando do lado de fora, registra de forma não intrusiva o que vai acontecendo e recolhe, simultaneamente, outros dados descritivos. Tenta aprender algo através do sujeito, embora de forma limitada e sem competir com o objetivo de obter prestígio ou status. Aprende o modo de pensar do sujeito, mas não pensa como ele.

Além disso, na percepção de Biklen e Bogdan (1994, p. 48-49) a abordagem qualitativa:

[...] tenta analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. [...] a investigação qualitativa, exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

Desenvolvemos essa pesquisa com base nas dificuldades e necessidades dos alunos surdos de uma escola pública estadual, que possui uma sala de recursos para surdos que freqüentam a sala regular em período contrário.

Esses alunos estão participando dos conteúdos curriculares propostos nas séries regulares em que se encontram matriculados, tendo a língua de sinais e a educadora surda como mediadores desses contextos.

Assim sendo, faz-se necessário transcrever e descrever as interlocuções entre seus pares, alunos surdos e educadora surda, na utilização da língua de sinais quando os conteúdos lhes são apresentados, buscando compreender os dilemas desses alunos incluídos nas salas regulares sem acesso a sua primeira língua e sem a interação com um adulto surdo conhecedor da língua de sinais, ressignificando tais conteúdos.

A presença da educadora surda qualifica a interlocução entre os pares na compreensão dos conteúdos curriculares apresentados em sala regular e o acesso à sua primeira língua por meio de uma surda fluente na Libras.

A partir das definições descritas acima, observamos que nossa pesquisa busca uma melhor compreensão das ações e participações dos membros de uma mesma comunidade, que partilham a mesma língua, cultura, hábitos e costumes, de estarem significando seus aprendizados quando esse acesso lhe é oportunizado, estando em seu habitat natural, no

caso a sala de recursos. Independentemente da forma de coleta dos dados entende-se que o investigador qualitativo assume o comportamento humano e significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre (BIKLEN e BOGDAN 1994).

A análise não tem nada de trivial, pelo contrário, a intenção é de que nada escape a avaliação para que as minúcias possam ser usadas como requisito para uma análise mais detalhada e substancial, levando o investigador qualitativo a ter dados que o levem a compreender suas indagações.

4.1 Participantes

Participaram desse estudo: uma professora ouvinte (sala de recursos – surdos); dois alunos surdos (matriculados na 4ª série do ensino fundamental, ensino de 8 anos); uma educadora surda (cursou o ensino médio e possui o título de proficiência em Libras) e a pesquisadora.

Para as transcrições dos sinais houve a colaboração de um surdo adulto fluente em Libras.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma:

1. Educadora Surda (S)
2. Aluno surdo (A1) – 4ª série D
3. Aluno surdo (A2) – 4ª série E
4. Professora Ouvinte de surdos da sala de recursos (POS)
5. Surdo adulto fluente em Libras (colaborou nas transcrições)
6. Pesquisadora (PA)

Houve também, contextos informais com as professoras das salas regulares, as quais os alunos estavam matriculados: Professora Ouvinte Regular (PR1) e Professora Ouvinte Regular (PR2).

Os alunos estavam matriculados nas classes regulares (4ª séries do Ensino Fundamental), considerando que esses dados foram coletados no ano de 2008. Os alunos ainda freqüentavam a sala de recursos, em período contrário.

A professora da sala de recursos tinha formação em nível superior nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Habilitação em Audiocomunicação, mas possuía pouca fluência em Libras.

Aceitou em participar da pesquisa, pois acreditava na eficácia da presença da educadora surda em sala como mediadora dos conteúdos apresentados utilizando a Libras.

A pesquisadora era fonoaudióloga, pedagoga, habilitada em Deficiência da Audiocomunicação e em Deficiência Mental, com fluência em Libras.

4.2 Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Pública Estadual de um município do interior de São Paulo, considerada uma escola inclusiva.

Tal escola atendia 10 alunos surdos e 500 alunos ouvintes, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos períodos vespertino e matutino.

É uma escola da rede estadual de ensino localizada na região central da cidade, de fácil acesso e que possui uma sala de recursos, para atender portadores de surdez, disponibilizada nos dois períodos.

4.3 Instrumentos e Materiais

O recurso tecnológico utilizado na coleta de dados foi a vídeo-gravação que exigiu o domínio de estratégias para a captação de imagens e minuciosa atividade de registro.

Para isso foi usada uma vídeo-gravadora e fitas de vídeo.

Utilizou-se, também, uma pasta catálogo, onde foram arquivados, os planos de aula dos conteúdos programados para os alunos surdos participantes, elaborados pela educadora surda e pela pesquisadora.

Realizou-se, também registros de eventos considerados importantes em cada sessão de observação.

Os temas planejados foram:

- Pequeno texto sobre a biografia de Candido Portinari de Rosane Acedo e Cecília Aranha (Encontro com Portinari);
- Localizações geográficas no mapa do Brasil;
- Poema “Convite” de José Paulo Paes;
- Ações do cotidiano (apresentado em figuras: bom dia, boa tarde, boa noite e madrugada);
- Rotina do aluno, representada por figuras de: acordar, tomar café, estudar, almoçar, brincar, lancha, tomar banho, jantar, ver televisão, rezar e dormir.

4.4 Procedimentos de Coleta de Dados

O estudo contou com seis sessões de interlocução entre a educadora surda e os alunos surdos, nas quais a educadora mediou o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares implementados na classe comum.

Cinco sessões foram filmadas, transcritas e analisadas.

A implantação dos procedimentos na coleta de dados se basearam no modelo de intervenção proposto por Nicolucci e Dias (2006) quanto às relações entre a educadora surda e os alunos surdos, como disposto no diagrama.

Modelo de ações educacionais para o ensino de surdos na escola pública comum



Figura 2 – Modelo de ações educacionais de ensino de surdos, reproduzido de Dias e Nicolucci (2006).

Considerando as informações do diagrama, o estudo referiu-se às ações da pesquisadora no planejamento e aprofundamento dos conteúdos curriculares; e da educadora surda junto aos alunos surdos no aprofundamento dos conteúdos curriculares e apropriação de Libras.

A educadora surda, exerce nesse processo educacional, o papel de interlocutora na apropriação da Libras entre os seus pares, alunos surdos, e também oportuniza o acesso dos alunos surdos ao conteúdo curricular proposto em sala de aula.

Os dados foram coletados durante o período de agosto a novembro de 2008 na sala de recursos para surdos da escola pública estadual.

Inicialmente, entramos em contato com a direção escolar para a autorização da coleta de dados, para a participação dos alunos surdos e ingresso da educadora surda na escola, paga pela pesquisadora.

Apresentou-se para a direção o objetivo da pesquisa que é contribuir para a criação de contextos mais significativos na aprendizagem dos alunos surdos inseridos no ensino regular.

Solicitou-se licença para a presença da educadora surda na sala de recursos uma vez por semana, em horários a serem combinados com a professora regente da sala de recursos.

Pediu-se, também, para as mães dos alunos, a autorização da participação de seus filhos nas vídeo-gravações, após a explicação da pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa.

Ambas as mães autorizaram e a autorização foi comunicada por escrito pelo diretor da escola, em forma de Termo de Consentimento.

Por e-mail, entramos em contato com a educadora surda, acertando as condições para sua atuação na escola e a sua disponibilidade quanto ao dia e horário, ficando decidido para as quartas-feiras das 14h30 as 15h. Foram determinados, também, os dias em que a pesquisadora trabalharia com a educadora surda no planejamento das aulas, quinzenalmente às quintas-feiras das 14h15 às 15h, horário de aula extra da pesquisadora na escola pesquisada e de sua atuação como professora de classe comum, sua participação, educadora surda, foi remunerada quinzenalmente por hora aula.

A partir dessas autorizações e combinados, foram realizadas cinco sessões de interlocução, com duração de, aproximadamente, 30 minutos cada uma, que totalizaram 150 minutos.

Essas sessões foram filmadas as interações da educadora surda com os alunos surdos em diálogos espontâneos²⁵, desenvolvidos na implementação dos planos de aulas com conteúdos programados.

As filmagens foram realizadas sem intervenções ou cortes.

O material instrucional utilizado nas atividades foi arquivado em uma pasta catalogo pela pesquisadora.

²⁵ Diálogos que se caracterizavam pela troca espontânea de sinais entre os participantes.

A pasta catálogo foi empregada pela pesquisadora para arquivar os planos de aula elaborados juntamente com a educadora surda e para registrar observações relevantes ocorridas nesses encontros.

A pesquisadora e a educadora surda atuavam no planejamento e elaboração do material instrucional para as atividades.

Os registros dos dados foram realizados somente pela pesquisadora.

As filmagens foram transpostas para CD e para pastas arquivadas em *pendrive*, e realizadas as suas transcrições, da Libras (Língua Brasileira de Sinais) para o português escrito.

Para essa pesquisa foram selecionados episódios, considerados pela pesquisadora relevantes e significativos para análise.

Primeiramente foi solicitado às professoras ouvintes regentes de classe comum (PR1 e PR2) e à professora ouvinte da sala de recursos (POS) que relatassem as dificuldades que os alunos surdos enfrentavam no acesso aos conteúdos curriculares.

Tais relatos fundamentaram o planejamento das atividades desenvolvidas pela educadora surda e pesquisadora.

Na medida em que as atividades iam sendo implementadas, se os alunos não apresentassem o repertório necessário para executá-las programavam-se atividades complementares para que ele se apropriasse desse saber.

Inicialmente propôs-se um diálogo espontâneo entre os dois alunos surdos e a educadora surda, para as apresentações.

A seguir foi programado, como primeira atividade, o estudo da biografia do conhecido pintor *Candido Portinari*.

A S recebeu orientações da POS e da PA sobre como iria explicar o texto para os alunos surdos, pois ambos não tinham contato com outros surdos dentro da escola.

Então decidimos começar de maneira bem minuciosa para que eles pudessem se familiarizar com a transposição do texto escrito em português para a Língua de Sinais.

Foi sugerido a S que ensinasse o texto: parágrafo a parágrafo; revisão do texto corrido e, para finalizar, fazer perguntas aos alunos referentes aos textos, para a certificação do aprendizado.

PA fala pausadamente para a S (S é sinalizadora, mas prefere utilizar a leitura labial, nos diálogos com o ouvinte), o que ela deve fazer: “*Você explica parte por parte, depois tudo junto e depois faz perguntas para eles, queremos saber se eles entenderam o que você vai explicar sobre o texto.*”

POS também fala para a S a necessidade de explicar nessa sequência para que eles possam compreender melhor o texto: *“Eles não têm professor surdo na escola, precisa ir bem devagar para eles começarem a relacionar português escrito e Libras”*.

As atividades eram apresentadas aos alunos surdos por meio de figuras e desenhos em papel sulfite e cartolinas, mapas geográficos e escritas na lousa.

Todas essas atividades foram direcionadas pelos planos de aula elaborados anteriormente, pela educadora surda e pesquisadora.

Os dados coletados foram organizados a partir dos recortes mais significativos, subdivididos em categorias, com base nos episódios selecionados nas sessões realizadas.

4.5 Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados de acordo com a visão sócio-antropológica da surdez (SKLIAR, 1997) e com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (1930 apud OLIVEIRA 1993). Foram organizados levando-se em conta os aspectos qualitativos.

Os mesmos foram submetidos a minuciosa atividade de transcrição, de acordo com a abordagem microgenética apresentada por Góes (2000), que permite adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandir as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrosociais, relativas às práticas sociais, com ênfase nos detalhes dos acontecimentos interativos e dos diálogos espontâneos estabelecidos.

As transcrições passaram pelo processo de observação e reflexão sobre as imagens captadas durante a apresentação das atividades propostas, recebendo atenção qualitativa.

Esse processo de análise buscou retirar das imagens coletadas os recortes mais significativos.

Os episódios analisados permitiram identificar detalhes, perceber as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação.

Nas transcrições, buscou-se também avaliar as intervenções da educadora surda quanto aos conteúdos propostos, nas atividades elaboradas pela S e pela PA, para a aprendizagem dos alunos surdos.

As mesmas foram realizadas seguindo a notação de Lacerda (1996), com recortes significativos para facilitar e qualificar as análises e a compreensão do leitor. Essas normas são apresentadas em seguida.

- EM CAIXA ALTA – enunciados em língua de sinais;
- “*entre aspas e em itálico*” – enunciados falados;
- (entre parênteses) – gestos e ações não verbais;
- E-N-T-R-E H-Í-F-E-N-S – soletração com alfabeto digital.

As transcrições organizadas e lidas partiram de recortes feitos nos episódios mais significativos, onde foram analisadas com foco nos conteúdos extraídos e identificadas as categorias, sob a teoria vigotskiana, que busca o intercâmbio entre o pensamento e linguagem nas relações sociais e a ótica da visão sócio-antropológica da surdez, que permite compreender a diferença nos grupos e pessoas e não a sua deficiência como essência, interagindo com as necessidades e dificuldades e respeitando as subjetividades.

Na análise dos episódios foram identificadas as seguintes categorias: Construção da identidade do aluno surdo; Mediadores para explicar o significado do conteúdo curricular trabalhado; Cultura Surda permeando a prática curricular; Mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito; e Formação de conceitos.

De acordo com cada categoria, será apresentado seu foco nessa pesquisa.

A construção da identidade surda. Essa categoria refere-se às interações entre educadora surda e aluno surdo que favorecem a construção da identidade surda e a representação da diferença frente a essa identidade no contexto social.

Essa categoria foi subdividida em: Diálogos da educadora surda com os alunos surdos, em relação ao aprendizado em sala regular; Etapas organizadas para explicar o texto exposto na lousa e Identificação do aluno surdo com o meio.

Está direcionada para o lugar em que o surdo ocupa na sociedade, partindo de um olhar diferente, dirigido por uma perspectiva cultural.

Nessa ótica se compreende a surdez como “diferença”, favorecendo a efetivação das trocas culturais e subjetividade (STROBEL, 2008).

Os mediadores, para explicar o significado do conteúdo curricular trabalhado. Refere-se a apoios didáticos selecionados para explicar os conteúdos propostos para aquela aula.

Reafirmam o surdo como um ser visual, pois é por meio dele que o surdo é capaz de traçar significados aos conteúdos apresentados, expor com clareza sua compreensão e a

importância da Libras como facilitador em que a ação mediadora é estabelecida numa relação de troca (OLIVEIRA, 1993).

Essa categoria foi subdividida em: Mediador visual para explicar conteúdo (globo terrestre); Nesse contexto os alunos surdos relacionam elementos presentes na situação de travessia Brasil e Itália com as condições atuais e Recurso visual para significar novos conceitos.

A categoria Cultura Surda refere-se aos aspectos comportamentais apresentados pelo educador surdo que podem ser vistos como fazendo parte da cultura surda.

A cultura surda, permeando a prática curricular, visa ressaltar a importância e necessidade da presença do educador surdo em sala de aula, perpassando a prática curricular e significando o conteúdo ensinado e suas vivências em contato com os alunos surdos.

Tais práticas efetivam uma relação de construção da cultura surda e as expressões culturais surdas.

Essa categoria foi subdividida em: Cultura Surda permeando a prática curricular; A auto-referência na identificação do símbolo cívico.

A mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito, expõe a necessária relação de compreensão da Libras com o português escrito, na compreensão dos conteúdos ensinados, pois a ação do homem em seu meio é estabelecida nas relações e interações com seu grupo cultural, com a ampliação e assimilação de seu pensamento e da sua língua.

Essa categoria foi subdividida em: Língua de Sinais e Português escrito significando o conteúdo.

Na formação de conceitos, refere-se ao uso de figuras que representam brinquedos conhecidos pelos alunos surdos, que estimulam a zona de desenvolvimento proximal, formando novos conceitos.

Retrata o signo como sendo a palavra, que tem o papel de meio na formação de conceitos e que, posteriormente, torna-se símbolo. “Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, é portanto, um critério da palavra, seu componente indispensável” (VYGOTSKY, 1993, p. 48).

Essa categoria foi subdividida em: Uso do gênero textual para ensinar o conceito; O jogo mediando novos conceitos; Ações do cotidiano na assimilação de novos conceitos.

Para agir e interagir coletivamente, de maneira mais elaborada, o homem criou um sistema de comunicação que o permitiu trocas de informações com base em significados compartilhados (OLIVEIRA, 1993).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, é importante ressaltar que, em relação aos planos de aula, a educadora surda e a pesquisadora modificaram alguns itens, pois no decorrer do processo de ensino perceberam conteúdos mais adequados à compreensão dos alunos surdos e que havia necessidade de retomar outros conteúdos tratados na classe de comum, segundo relatos informais da professora da sala de recursos.

Além dessas alterações, as falas das mães dos alunos surdos que participaram da pesquisa agradeceram a escola e a pesquisadora pela iniciativa: “por ter mais pessoas interessadas em ajudar nossos filhos.”

Os resultados serão apresentados por meio de cinco sessões, em função de cada categoria e subcategorias propostas em episódios selecionados.

As categorias propostas conterão as transcrições realizadas na íntegra, denominadas de episódios: da Libras sinalizada para a Libras escrita e da Libras escrita para o português escrito, para melhor compreensão do leitor.

Os aspectos comportamentais que chamaram a atenção no decorrer das sessões de interação foram selecionados para que recortes significativos pudessem se relacionar aos objetivos da pesquisa.

As professoras das salas comuns, onde os alunos surdos estavam matriculados, relataram, informalmente, as dificuldades que ambas encontravam no trabalho com esses alunos, tanto em relação aos conteúdos ensinados quanto às dificuldades dos alunos compreenderem o que estava sendo apresentado em português oral ou escrito:

- Professora PR1 (aluno A1 - 4ª série do ensino fundamental) – “Ele não consegue entender o que lê nos enunciados das atividades; não consegue interpretar situações problema; apenas resolve as operações, quando pede a minha ajuda; consegue realizar, sem ajuda, as atividades de nomeação de objetos que já foram trabalhados e ‘memorizados’ por ele; não consegue produzir textos simples com coerência e coesão; não consegue identificar a funcionalidade dos textos escritos propostos nas atividades em sala de aula; não consegue realizar as avaliações escritas com autonomia.”

- Professora PR2 (aluno A2 – 4ª série do ensino fundamental) – “Ele não consegue entender os enunciados das atividades e realizá-las sozinho; não consegue entender as situações problema e resolvê-las, mesmo com as minhas explicações: ‘sei que fica difícil porque eu não sei usar os sinais e às vezes ele fica me olhando e eu com a sensação que estou fazendo *papel de boba*’; quando proponho para a classe fazer uma produção de texto de uma história conhecida ou de um texto já trabalhado, ‘como por exemplo a escrita de uma carta’, ele fica sem fazer porque não ouviu a história ou não sabe para que serve ou como escreve uma carta.”

A análise dos relatos e observações permitiram definir categorias que foram consideradas nas sessões selecionadas: Construção da identidade do aluno surdo; Mediadores para explicar o significado do conteúdo trabalhado, reafirmando o surdo como ser visual; Identificação do aluno surdo com o meio; Cultura Surda; Mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito; Os Conceitos;

I Sessão

Construção da identidade do aluno surdo

No decorrer das apresentações e do estudo biográfico, a educadora surda pôde perceber que ambos os alunos surdos não conheciam os conceitos geográficos de: Cidade, Estado e País, citados no texto para informar a cidade em que *Candido Portinari* nasceu. Nesse caso, a educadora surda solicitou para a próxima sessão um mapa do Brasil.

Algumas observações reafirmaram os relatos das professoras regentes de classe e outras eram desconhecidas pelas mesmas, que ficavam surpresas com as descobertas da educadora surda na interlocução com os alunos surdos.

Isso fez com que as professoras regentes solicitassem, à educadora e à professora da sala de recursos, sugestões de atividades, em sala comum, propostas aos alunos surdos para reflexão e aquisição de conteúdos curriculares.

Episódio 1

Quadro 1 - Diálogos da educadora surda com os alunos surdos, em relação ao aprendizado em sala regular

Participantes	Diálogos
S	<p>“S” pergunta para A1: PROFESSORA OUVINTE SALA ENSINA VOCÊ APRENDE²⁶ (inclinando a cabeça para frente e levantando a sobrancelha) MAIS OU MENOS (inclinando a cabeça para frente e levantando a sobrancelha) Agora a “S” pergunta para o A2: VOCÊ APRENDE²⁷ (inclinando a cabeça para frente e levantando a sobrancelha) MAIS OU MENOS (inclinando a cabeça para frente e levantando a sobrancelha)</p>
A1	<p>A1 responde: MAIS OU MENOS ESCREVO FOLHA CADERNO DIFICIL, CONFUSO ABRIR CABEÇA COLOCA DENTRO FECHA²⁸</p>
A2	<p>A2 repete os sinais: MAIS OU MENOS ESCREVO FOLHA CADERNO DIFICIL, CONFUSO ABRIR CABEÇA COLOCA DENTRO FECHA</p>
S	<p>“S” (sorri), sinalizando (abrir a cabeça colocar muita coisa dentro depois fechar) “S” sinaliza que: TODOS SURDOS (E-A1 e A2) MAIS OU MENOS ESCOLA²⁹ “S” pedi que esperassem sinalizando (com as palmas das mãos para frente). Continua sinalizando: APRENDE EU SURDA ENSINA SINAIS PORQUE SURDA IGUAL VOCES SÓ SINAIS EXPLICA TEXTO LOUSA³⁰ “S” (sorri), sinalizando (abrir a cabeça colocar muita coisa dentro depois fechar) “S” sinaliza que: TODOS SURDOS (E-A1 e A2) MAIS OU MENOS ESCOLA³¹ “S” pede que esperem, sinalizando (com as palmas das mãos para frente). Continua sinalizando: APRENDE EU SURDA ENSINA SINAIS PORQUE SURDA IGUAL VOCES SÓ SINAIS EXPLICA TEXTO LOUSA³²</p>

²⁶ Libras/português: “A professora ouvinde da sala ensina e você aprende? Mais ou menos!”

²⁷ Libras/português: “E você aprende? Mais ou menos!”

²⁸ Libras/português: “Mais ou menos eu escrevo na folha do caderno, mas é difícil, fico confuso. Melhor abrir a cabeça e colocar dentro depois fechar”. *Idem* a resposta do amigo A2.

²⁹ Libras/português: “Somos todos surdos, mais ou menos aprendemos na escola”.

³⁰ Libras/português: “Aprende porque, eu sou surda, e ensino sinais porque eu sou igual a vocês, então só os sinais explicam o texto da lousa”.

³¹ Libras/português: “Somos todos surdos, mais ou menos aprendemos na escola”.

³² Libras/português: “Aprende porque, eu sou surda, e ensino sinais porque eu sou igual a vocês, então só os sinais explicam o texto da lousa”.

Nesse episódio podemos constatar que o contato com a S na escola favorece a construção de identidade do aluno surdo. Referindo-se à escola, ela se inclui no grupo dos surdos. Ela se agrupa com os alunos e essa identificação ocorre de ambas as partes.

Para Skliar (1998) a escola é um local que deve permitir a construção da identidade do aluno surdo tal como é discutido por Sá, 2002, p.101:

[...] as identidades de surdo/dos surdos não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados por aqueles que não são surdos.

O contato do surdo com as suas representações culturais é necessário para a construção de sua identidade. Se isso não ocorrer, suas vivências vão torná-lo um sujeito sem oportunidades de auto-identificar-se como diferente e como surdo (SÁ, 2002).

S usa o texto escrito na lousa como apoio, deixando outro escrito no papel em cima da mesa, e vai apontando na lousa palavra a palavra o sinal que vai executando.

Episódio 2

Quadro 2 – Etapas organizadas para explicar o texto exposto na lousa

Participantes	Diálogos
S	1º- Indica na lousa o nome do texto – a palavra biografia ela sinaliza VIDA ³³ e soletra o nome do pintor: C-A-N-D-I-D-O P-O-R-T-I-N-A-R-I 2º - Inicia o texto sinalizando: NASCE FOI CIDADE LONGE SAO PAULO MUITO ANOS, NÓS (S-A1-A2) NADA NASCE, VOVÔ, MÃE, PAI ENTENDEU ³⁴ (inclinando a cabeça para frente e levantando as sobrancelhas)
A1 A2	A1: aponta na lousa para o ano do nascimento de Portinari 1-9-0-3 e sinaliza ANOS PASSADO ³⁵ A2: chama a atenção da “S” movimentando as duas mãos para frente e sinaliza: verbaliza “vapo” MORTE VOVÔ ³⁶ verbaliza novamente “vapo” “S”: sinaliza: MORTE CEU REZAR A2: sinaliza: NÃO MORTE NÃO ³⁷

³³ Libras/português: “A vida de Candido Portinari”.

³⁴ Libras/português: “Nasceu em uma cidade longe São Paulo, há muitos anos atrás nós não éramos nascidos, eram pequenos os nossos avós, mães e pais, entendeu?”

³⁵ Libras/português: “Em 1903, há muitos anos atrás”

³⁶ Libras/português: “Morte do vovô ‘vapo’, ‘vapo’

³⁷ Libras/português: “Quando alguém morre e vai para o céu tem que rezar. Não morte não!”

Nesse episódio também destacamos a importância do contexto criado pelo surdo adulto a respeito dos familiares dos alunos surdos, que possibilita a identificação do aluno surdo com o mundo dos surdos.

Ao relacionar “*biografia e vida*”, a S faz uma adequação do conteúdo trabalhado com a vida deles, educadora e alunos, e com a vida de seus familiares (vovô, vovó, mamãe e papai).

Episódio 3

Quadro 3 – Identificação do aluno surdo com o meio

Participantes	Diálogos
S	³⁸ NUMERO PENSA NÃO SABE PENSA. ESCOLHE NUMERO HOMEM. EU VOCÊ NÃO FALA SO SINAIS SABE NUMERO HOMEM ESCOLHE. NÃO ENTENDE. FALA EU VOCÊ NADA. ENTENDE?

Nesse contexto, observamos um diálogo que mostra a identificação de ambos, educador surdo e aluno surdo, frente à dificuldade de compreender a língua oral, fato que os põem na mesma situação.

A linguagem aparece como mediadora para a construção da subjetividade humana, que depende do contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência e no qual adotam uma identidade.

Para Skliar (1999b, p.11):

A transição da identidade se dá quando ocorre um novo discurso dentro de uma política da diferença, em que os surdos podem se reconhecer como surdos, pois: “as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em locais determinados que podem ser denominados como locais de transição .

A identidade surda é constituída a partir da visão de diferenças, pois é no encontro com o outro que os surdos começam a narrar-se.

É no confronto com os novos ambientes discursivos e com os seus pares que a identidade surda se constitui.

³⁸ Libras/português: “Se não sabe o número pensa. Escolhe um número para o homem, eu e você vamos usar sinais não falar, escolhe o número para o homem. Não entende, eu falo e você não entende nada. Entende?”

II Sessão

Mediadores para explicar o significado do conteúdo trabalhado, reafirmando o surdo como ser visual.

Episódio 4

Nesse episódio a S. está se utilizando da mediação visual do globo terrestre para explicar o significado da palavra “trajetória”, cujo conceito é ensinado quando trabalha a vida de Portinari.

Quadro 4 – Mediador visual para explicar conteúdo (globo terrestre)

Participantes	Diálogos entre educadora surda e alunos surdos
S	continua o texto : PAIS MAE PAI FORA BRASIL ³⁹ (pedi a POS o globo terrestre para mostrar aos alunos onde se localiza o Brasil e a Itália. Ela o coloca em cima da mesa e começa a procurar o Brasil. O A1 busca também a localização e ambos chegam ao ponto correto da localização, apontando para o globo). Depois “S” sinaliza SÃO PAULO ⁴⁰ e aponta no globo. Em seguida busca a cidade de Brodowski, dentro do Estado de São Paulo, e localiza. Aponta para os alunos que se aproximam para tentar visualizar e conseguem. Sinaliza - BRASIL AQUI BRASIL mostra e sinaliza no globo novamente: BRASIL SÃO PAULO E BRODOWSKI e mostra que a ITÁLIA, sinaliza fica muito longe do Brasil, MUITA AGUA CAMINHA NÃO CHEGA LONGE PRECISA BARCO NAVIO DEMORA MUITO CHEGA AVIAO PODE CHEGA DEMORA ⁴¹
A1 A2	O A1 busca também a localização e ambos chegam ao ponto correto da localização, apontando para o globo). NADA NÃO BARCO MORTE ONDA ÁGUA A1: MERGULHA OLHA. A1: PEIXE COME ESPINHO TOSSE ENGASGA (inclina a cabeça para frente e para trás com a mão direita a frente da boca e os lábios em forma de bico representa a tosse e o engasgo). sinaliza CAMISA BRASIL VENCE ⁴² Relaciona o Brasil com a seleção Brasileira de Futebol. A2: RETO NAVIO (sinaliza que navio grande, indo em águas calmas, não vira na onda). Sinaliza ainda que: TIO NADA EU JUNTO AGUA JET SKI SABE. AGUA SAL BEBE NÃO ⁴³ . A2: PESCA PEIXE GRANDE

³⁹ Libras/português: “Os pais dele mãe e pai vieram de fora do Brasil”.

⁴⁰ Libras/português: “Foram para São Paulo. Aqui é o Brasil”.

⁴¹ Libras/português: “Chegaram ao Brasil, moraram em São Paulo e depois em Brodowski, vieram da Itália. É muito longe tem muita água até chegar lá (seguindo o oceano pelo globo terrestre). Andando não chega tem que ser de barco, navio e também de avião, chega, mas demora”.

⁴² Libras/português: “Ah! Tem a camisa do time do Brasil campeão”

⁴³ Libras/português: “Nadando não só de barco. A onda e a água matam. O navio vai reto (seguindo o trajeto apresentado no globo terrestre). Meu tio sabe nadar e eu junto com o jet ski, ele sabe. Água salgada não pode beber. Pesca peixe grande”.

Ao discutirem sobre a morte de Portinari e estabelecerem relações com outras mortes conhecidas, a educadora surda retoma o texto apontando no globo terrestre a trajetória da família de Portinari, ao chegarem e se instalarem no Brasil.

Episódio 5

Quadro 5 - Nesse contexto os alunos surdos relacionam elementos presentes na situação de travessia Brasil e Itália com as condições atuais

Participantes	Diálogos
A1	MOTO CAPACETE CASACO ZIPER GEL PASSA CABELO. VIRA VAI TEM PINTAR LUGAR (ao lado da escola em que estudam, e que as filmagens foram realizadas, possui uma Pinacoteca com vários quadros expostos de pintores francanos, ambos já visitaram com as PR1 e PR2). OLHA GAME TV. FACI MONSTRO FEIO. ENTENDE MENINO BOLA PIAO NADAR BRINCA PINTAR GOSTA TINTA PINTAR TELA. FALA ENTENDE NÃO. EXPLICA SINAL ENTENDE.
A2	MOTORISTA CHAPÉU GRAVATA CARRO ⁴⁴ . A2: CRISTO TEM BOLSO CALÇA (e aponta para o bolso de sua calça jeans). HOMEM GOSTA DESENHO PINTAR BOM FAMÍLIA GOSTA ⁴⁵ . ARANHA TERRA MORTE. ARANHA ANDA BRAÇO. ENTENDE PASSADO HOMEM PINTAR MUITO MORTE.
	GOSTA PEIXE COME ⁴⁶ . ESPERE (apontando para os dois surdos com as palmas das duas mãos para frente). “calma” (verbaliza a educadora surda para os dois alunos surdos). Após o “silêncio” das mãos dos dois alunos surdos, a educadora surda continua a explicação do texto na lousa: CRIANÇA FAMÍLIA... (começa a sinalizar para os alunos surdos de costas para a filmadora, impedindo a filmagem dos sinais. PA pediu a ela que ficasse de frente para a filmadora. concordou e pediu desculpas) DESCULPA ⁴⁷ (com movimentos curtos e repetitivos da cabeça para frente e para trás, franzino as sobrancelhas e os lábios) a explicação do texto na lousa, agora de frente para a filmadora (que

⁴⁴ Libras/português: “O homem do passado usava gravata. Motoqueiro usa capacete, casaco com zíper e gel no cabelo. O motorista usa chapéu, gravata e dirige carro”.

⁴⁵ Libras/português: “O menino brinca, nada, solta pipa, pião, ele gosta muito de desenhar, vai crescendo e a família olha os seus desenhos e ficam surpresos. O menino gosta de desenhar e pintar na tela. Com 15 anos vai para o Rio de janeiro. Conhece o Rio de janeiro. Vocês conhecem o cristo redentor? Vai para o Rio de avião. Eu tenho um cristo no bolso da calça. A família vai junto com ele para o rio de janeiro, para casa e para escola. Desenho muito bom, faz muitos desenhos no Brasil, da terra e de todos os brasileiros. Entenderam? Ele e a família gostam de seus desenhos. Tem aranha embaixo da terra ela anda pelo braço. O homem pintou tanto no passado que morreu”.

⁴⁶ Libras/português: “Mergulho e olho. Pesco peixe grande. Como peixe e engasgo com o espinho. Eu gosto de peixe.”

⁴⁷ Libras/português: “Desculpa, esperem (calma). Crianças e família. Desculpa!”

S	<p>está localizada no canto direito da sala de aula a frente da lousa, de frente aos alunos surdos e na lateral, voltada mais para a frente do que do lado da “S”, pois a sala é pequena e de difícil locomoção).</p> <p>HOMEM GRAVATA PASSADO (tenta descrever as características físicas do pintor Portinari, que está representado por uma foto no texto xerocado e entregue a ela pela PA).</p> <p>(Agora lendo o texto escrito vai explicando aos dois alunos surdos, fazendo uma revisão geral das informações passadas por ela, através do texto em português).</p> <p>Texto Revisado:</p> <p>PASSADO PAI MAE P-O-R-T-I-N-A-R-I VEM ITALIA AVIÃO BRASIL TRABALHAR CAFÉ CONHECE</p> <p>Pedi aos dois alunos surdos (A1 e A2):</p> <p>ZIPER BOCA (faz movimento com a mão direita passando frente a boca, da esquerda para a direita como se fechasse, repetindo por duas vezes) CALMA PORQUE EXPLICA DEPOIS CONVERSA ENTENDE (“S” sorri e inclina a cabeça e o corpo para frente). DESCULPA CALMA ESPERE OLHA CALMA⁴⁸.</p> <p>Continua explicando o texto:</p> <p>MENINO BRINCA NADA PIPA PIAO MENINO GOSTA MUITO DESENHO SEMPRE IDADE VAI CRESCER FAMÍLIA OLHA DESENHO SUPRESA MENINO GOSTA DESENHO TELA PINTAR. DEPOIS VAI 15 IDADE VAI RIO JANEIRO.</p> <p>pergunta aos dois alunos surdos: CONHECE RIO JANEIRO (expressão facial de pergunta). RIO JANEIRO CRISTO CONHECE (expressão facial de pergunta, posiciona o corpo ereto e com os dois braços esticados lateralmente representa a imagem do Cristo Redentor no Rio de Janeiro). Os dois alunos surdos (A1 e A2), respondem que NÃO (movimentando a cabeça em negação).</p> <p>⁴⁹AVIAO RIO JANEIRO VAI.</p> <p>MENINO GOSTA DESENHO TELA PINTAR. OLHA BOM DESENHO MUITO TEMPO DESENHO BOM BRASIL DESENHO TERRA TODOS.</p> <p>Pergunta aos dois alunos surdos: ENTENDE (expressão facial de pergunta, apontando para os dois alunos com o dedo indicador da mão direita).</p> <p>Pergunta: DOIS OLHA QUADRO PAREDE GOSTA (expressão facial de pergunta). P-O-R-T-I-N-A-R-I CRESCE DESENHO PINTAR MUITO PASSADO MUITO (fechando os olhos, inclinando a cabeça para trás, pressionando os lábios e franzindo a testa). PINTAR VELHO MORTE. MORTE IDADE VELHO. BURACO TAMPA TERRA. LÁ MONSTRO NÃO. MENTIRA PEGA NÃO. FALA SO NADA. CABEÇA SURDO NÃO ENTENDE</p>
---	--

⁴⁸ Libras/português: “No passado o pai e a mãe de Portinari vieram da Itália de avião para o Brasil trabalhar, conhecem o café. Passem o zíper na boca. Porque primeiro eu explico depois vocês conversam entenderam? Desculpa! Calma esperem, olha calma. Menino brinca de pipa, pião, gosta de desenhar, vai crescendo e para surpresa da família ele gosta de pinturas em tela”.

⁴⁹ Libras/português: Com 15 anos vai para o Rio de Janeiro. Conhece o Rio de Janeiro? O Cristo, conhece? Vai de avião para o Rio de Janeiro. Os desenhos são muito bons, muito tempo desenhando no Brasil, a terra de todos. Entende? Olha agora o quadro na parede de Portinari, gosta? Pintou por muito tempo até ficar velho, morreu pintando, já velho. Foi enterrado, não tem monstro, mentira não pega, só fala o surdo não entende”.

Após relacionarem os meios de transporte atuais com a travessia do Brasil até a Itália, a S retoma ao texto do menino Portinari e sua família.

Nesse momento, após se desculpar com os A1 e A2, a S. retoma o texto na lousa fazendo relações do que está expresso no texto com situações atuais.

A S estabelece relação da viagem do escritor ao Rio de Janeiro com as características da cidade do Rio de Janeiro.

Os alunos surdos (A1 e A2) fazem relações com as experiências pessoais, quando mencionam as palavras *“morte e alegria”*.

Ainda nesse episódio aparece a importância da língua de sinais na comunicação entre os pares e a compreensão dos conteúdos curriculares. *“Por meio da fala eles não entendem, já por meio dos sinais entendem”*.

Strobel (2008, p.18) afirma que: “[...] a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, às suas necessidades e seus projetos.”

Ao discutirem sobre a morte de Portinari e fazerem relações com outras mortes conhecidas, a educadora surda retoma o texto apontando no globo terrestre a trajetória da família de Portinari, ao chegarem e se instalarem no Brasil.

Episódio 6

A S também nesse episódio utiliza outro recurso visual para significar novos conceitos: Calendário Anual.

Quadro 6 – Recurso visual para significar novos conceitos

Participantes	Diálogos
A2	⁵⁰ DIA? 09 SIM (movimentando a cabeça para frente e para trás)
S	PEDE CALENDÁRIO AJUDA (chama atenção da POS batendo palmas e movimentando as duas mãos e pede um calendário para auxiliar no aprendizado de A2). VOCÊ IDADE ANIVERSÁRIO QUAL MÊS? QUAL? A2: DEZEMBRO (aponta para a lousa e mostra o nome do mês escrito na

⁵⁰ Libras/português: *“Qual dia? Nove. Sim. Pedi para a professora da sala de recursos um calendário anual. Em que mês você faz aniversário? Qual? Em dezembro. Qual dia?”*

	lousa) DIA QUAL? ⁵¹ AH! (abrindo a boca e reclinando a cabeça para trás) CERTO DIA MÊS ENTENDEU AGORA HOJE DIA QUAL?
--	---

Diante da dificuldade de A2 em compreender o conceito do objeto agenda e/ou calendário, a S. pede ajuda a POS, que empreste um calendário para que possa mostrar ao aluno surdo para facilitar a sua compreensão: Dia, Mês e Ano.

A utilização apenas do recurso visual não basta ao professor para trabalhar o conceito a ser ensinado, mais do que isso: a organização e funcionamento do espaço, a valorização e aplicabilidade dos recursos pedagógicos, físicos e tecnológicos não garantem o “[...] pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos surdos, buscando sua efetiva integração na classe regular [...]” (MEC, 1995, p. 65).

Em função dessas argumentações, Pedroso (2001, p. 22) cita Skliar (1998) que explica:

Os métodos de ensino só poderão ser adequados às necessidades especiais dos alunos surdos se forem capazes de incorporar o modo de viver dos surdos, portanto deverão ser organizados com participação do surdo, na educação, e com a presença de profissionais capacitados em Libras.

O resultado na utilização do recurso visual e da sua relação com momentos vivenciados e significativos do aluno surdo levou a S. ter a certeza da sua compreensão dos conceitos propostos: Dia, Mês e Ano.

Quando ele responde às perguntas feitas pela S. sobre o dia, mês e ano do seu aniversário e A2 responde ⁵²corretamente.

Sendo assim, Strobel (2008, p. 78) explica que:

[...] quando o surdo busca sua identidade e seu lugar na sociedade, ele parte de um ‘olhar’ diferente, direcionado por uma perspectiva cultural, onde a educação deve levar em conta a sua ‘diferença’, para que a sua subjetividade e as trocas culturais possam ser efetivadas.

Essa perspectiva visa adequar o espaço escolar a seus protagonistas, respeitando e valorizando o surdo e a sua cultura.

Para isso propõe a participação e integração, no ambiente escolar, dos atores: o surdo, o educador surdo fluentes em Libras, para o desenvolvimento do sujeito surdo e a construção de sua identidade no percurso de acesso à cidadania e aos conteúdos escolares.

⁵¹ Libras/português: “Ah! O dia e o mês estão certos. Entendeu? Agora que dia é hoje?”

⁵² Foi confirmado com a POS a data de nascimento do A2 e estava correta.

As ações sociais vivenciadas por seus agentes desencadeiam operações sociais realizadas por eles que recebem varias interferências de seus pares que irão constantemente desafiá-los fazendo-os desenvolver seus processos cognitivos (SKLIAR, 1997).

Parafrazeando Vygotsky (1987), esse processo de vivências e transformações ocorre porque a ação humana é interpelada por outras, transpondo de uma ação direta (homem/objeto) para outra ação chamada de mediadora (homem/interferências/objeto).

Para Oliveira (1993), a ação mediada em termos genéticos e o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação de troca, deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento intermediário, no caso a utilização do calendário anual como meio facilitador e a ação mediadora da educadora surda como agente educacional.

III Sessão

Cultura Surda

Episódio 7

Cumpramos ressaltar nesse episódio que a prática curricular proposta pelas novas diretrizes do MEC, destaca a importância em uma das condições: “Presença do professor surdo, na sala de aula para contato com a representação da identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade”.

No momento em que S. descreve a bandeira do Brasil para A1 e ele relaciona com a bandeira hasteada na frente da escola, permite elencar a importância e necessidade desse docente surdo presente em sala de aula mediando a prática curricular, estabelecendo significação entre o conteúdo ensinado e suas vivências.

Quadro 7 – A auto-referência na identificação do símbolo cívico

Participantes	Diálogos
A1	⁵³ LA BANDEIRA BRASIL (apontando para frente da escola, que possui uma bandeira hastiada do Brasil)
S	VOCE VIU BANDEIRA BRASIL VERDE VIU (franze a testa e direciona a frente para frente) QUADRADO BANDEIRA BRASIL TUDO (aponta para o mapa do Brasil circulando-o por inteiro com o dedo indicador) BRASIL ENTENDEU (aponta o dedo indicador para o A1, franze a testa e direciona a frente para frente) (expressa a postura de respeito à bandeira brasileira, colocando a mão direita aberta no lado esquerdo do peito, corpo ereto e mão esquerda ao lado da coxa esquerda, como se estivesse cantando o Hino Nacional Brasileiro). JÁ VIU TELEVISÃO MARCHA (e na mesma postura marcha pela sala)

Nesse momento observamos a relação e construção do contato com a cultura surda e as expressões culturais surdas como facilitadores na sintonia dos estilos de ensino com a aprendizagem proporcionada e o estímulo a esse alunado.

Destacado por Perlin (2000, p. 28) como “Toda essa virada educacional do currículo, objeto do movimento da comunidade surda e de especialistas ligados a ela, foi conseguida graças a experiência já ocorrida.”

Ainda para Perlin (2000, p. 15):

[...] o significado do currículo, compreendido com base em um conjunto de conteúdos, de métodos pelos quais esses conteúdos são colocados em prática, e das práticas sociais nas quais os métodos e os conteúdos se materializam, constitui um processo com interesses sociais, corporificando relações de poder.

Quando se busca negar a diferença, tenta-se também neutralizar as culturas minoritárias, sob a ótica de uma sociedade igualitária, sem diferenças, que para alguns é a sociedade ideal, se entende que se fazemos parte de um só país a educação deverá ser centralizada, unificada e nacional (SÁ, 2002).

As dificuldades do aluno surdo no processo de escolarização se dão pela ausência de seu grupo cultural (como o educador surdo).

Esse agente educacional pode auxiliar no intercambio dos conteúdos curriculares ensinados em sala de aula e para estabelecer vínculos relacionais com os amigos, professores e funcionários da escola, por meio da língua de sinais, por apresentarem a mesma experiência visual e utilizarem a mesma língua.

⁵³ Libras/português: “A bandeira do Brasil na frente da escola. A bandeira do Brasil é verde e quadrada, você viu? Entendeu? Já viu pela televisão o desfile de sete de setembro?”

Além de ensinar Libras, o surdo adulto sinalizador e capacitado, como já informado, um elemento indispensável da equipe de apoio porque ele é o usuário da Língua de Sinais, pertence à comunidade e detém a cultura surda, sendo o mais indicado para atuar como interlocutor entre o professor ouvinte fluente em Libras e o aluno surdo e aprofundar os conteúdos curriculares (DIAS, 2004).

A esse respeito, em sua dissertação, Pedroso (2001, p. 25) afirma que:

A construção de um currículo para surdos, que contemple as suas necessidades, a sua forma de comunicação e a sua cultura, é essencial na busca de um modelo de ensino apropriado para esses alunos, com qualidade, de fato, e capaz de promover a sua educação, na plenitude, ou seja, formá-lo e informá-lo, garantindo-lhe autonomia diante das circunstâncias às quais está exposto, na sua vida individual e social.

A sistemática de elaboração e aplicação de um currículo voltado para o aluno ouvinte ocorre, principalmente, pelo não reconhecimento do sujeito surdo.

Não basta reconhecer sua língua, mas é necessário também considerar a sua essência que contempla: identidade, cultura, hábitos e comunidade.

IV Sessão

Mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito

Episódio 8

Refere-se a significativa relação da língua de sinais com a língua portuguesa, na assimilação dos conteúdos propostos.

Quadro 8 - Língua de Sinais e Português escrito significando o conteúdo

Participantes	Diálogos
A2	⁵⁴ TELEVISÃO FOGUETE ESTOURO BARULHO OUVIDO EU DORME VE NÃO. MAE VE TELEVISÃO. BEBE FICA TONT@ EU NÃO BEBE DORME. A2: NÃO (bate palmas e sinaliza negando com o dedo indicador se movimentando de um lado para o outro) GOSTO NÃO CONHECE VE TELEVISÃO VE.
S	⁵⁵ CERTO. EU JANEIRO ANIVERSÁRIO DIA 21. ENTENDEU? CONHECE JANEIRO FOGUETE CHAMPANGNE ? VE TELEVISÃO FOGUETE CHAMPANHE ESTOURA CONHECE? VOCÊ GOSTA NÃO? FEVEREIRO VE TELEVISÃO DANÇA (dos dedos em V das duas mãos movimenta os braços para cima e para baixo e o corpo de um lado para o outro) CONHECE? TELEVISÃO VE? MARÇO NÃO TEM. ABRIL TAMBÉM NÃO TEM. MAIO ⁵⁶ NÃO TEM (apontando para os nomes dos meses na lousa). JUNHO CONHECE BIGODE CHAPÉU CONHECE? JÁ DANÇA BIGODE CHAPÉU JÁ?

Esses episódios demonstram a importante relação da Libras com a língua majoritária, mediadores significativos na compreensão e interiorização dos conceitos aprendidos e a interação com os novos.

Para Oliveira (1993, p.48), “Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação.”

A partir dessa citação podemos refletir na ação do homem em seu meio através das relações e interações que estabelece com seu grupo cultural, a ampliação e interiorização de seu pensamento e da sua língua que são despertados nas trocas e vivências.

Os conceitos aqui ensinados foram viabilizados pela S ao aluno surdo A2 a partir do momento que sua relação foi intimamente estabelecida com experiências vividas por ambos, quando a S associa os meses do ano às datas comemorativas e o estimula a relembrar.

⁵⁴ Libras/português: “Você ouviu na televisão os foguetes estourando? Eu não, eu durmo. Minha mãe vê na televisão, ela bebe e fica tonta, eu não bebo eu durmo. Eu não gosto. Você conhece?”

⁵⁵ Libras/português: “Certo. Eu faço aniversário em janeiro, dia 21. Entendeu? Conhece o réveillon em janeiro, champanhe, foguete? Vê na televisão os foguetes, champanhe estourando, conhece? Você não gosta? Em fevereiro vê o carnaval? Conhece? Março não tem. Abril também não tem, maio.”

⁵⁶ Libras/português: “Não tem. Em junho conhece festa junina? Já dançou quadrilha?”

Nas visões de Rocha-Coutinho (1986 apud GOLDFELD, 1997, p. 41) “[...] a língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente e que serviria para todas as suas necessidades de comunicação e cognitivas.”

O acesso aos conteúdos curriculares e as relações sociais estabelecidas dentro do contexto escolar são considerados por Cruz e Dias (2008, p. 132): “Os surdos não se comunicam pelo mundo auditivo das diferenças da oralidade, mas pelo mundo visual das diferenças da surdez, que é visível e sujeito a discriminação das diferenças.”

V Sessão

Os Conceitos

Episódio 9

Essa aula teve como objetivo ensinar aos alunos surdos o conceito de convite, suas partes e sua função.

Podemos observar no decorrer dessas transcrições a evolução na compreensão, através do processo das ações dos sujeitos da pesquisa, suas construções e mudanças cognitivas.

Na visão de Skliar (1997, p. 84): “[...] a qualidade das trocas que se estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influência decisivamente na forma de como as crianças surdas, neste caso, vivem são de fundamental importância.”

A criança busca por intermédio do auxílio do brinquedo internalizar comportamentos que ocorrem em seu meio, sem o mesmo não se concretizaria.

E no meio em que a pessoa está inserida onde ocorre maior concentração de informações, construções comportamentais que são traduzidas culturalmente pela linguagem.

Ainda no pensamento de Skliar (1997, p. 90),

[...] a linguagem representa o veículo por excelência através do qual o homem tem condições de se apropriar dos produtos culturais da humanidade, também por intermédio dela, podemos nos beneficiar não só das nossas experiências, mas também das experiências das outras pessoas.

Quando eles representam cada figura pela forma de brincar, nos permite concluir que o conceito está formado sobre aquele determinado objeto, que é definido por Vygotsky (1987, p. 50) como sendo:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associações, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou à tendência determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Para que o conceito pudesse ser assimilado pelos alunos A1 e A2, a S busca, por meio de relações com o cotidiano dos alunos, estabelecer associações para o conceito ser interiorizado.

Vygotsky (1987, p. 50) considera que a formulação de um problema exige a formação de conceitos, mas que esse não pode, por si só, “[...] ser considerado a causa do processo, muito embora as tarefas com que o jovem se depara ao ingressar no mundo cultural sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual.”

Quadro 9 - Uso do gênero textual para ensinar o conceito

Participantes	Diálogos
A1	⁵⁷ repete CONVITE. 14 tenta explicar para A2 que não é isso, NASCE ONDE?
A2	QUADRADO? 14. ONTEM LÁ. FRANCA NASCE FRANCA FESTA AMIGO 15.
S	⁵⁸ Voltando para os alunos surdos A1 e A2, pergunta O QUE É? (apontando para figuras que compõem uma folha com a poesia: O convite). Os desenhos são: PIPA-PIÃO-BICICLETA-BOLA. A1 e A2: sinalizam com a cabeça que SIM (fazem os gestos representando cada brincadeira, quando a S aponta cada figura na lousa). HOMEM FALA ESCRIVE GOSTA CONVITE. CONHECE CONVITE FESTA? (pergunta apontando para A1 e A2) AMIGO CONVITE. ⁵⁹ CONHECE? desenha na lousa com um canetão preto o modelo de um convite, para que possa explicar melhor. Aponta para os A1 e A2, CONHECE CONVITE? ESPERA, ESPERA FESTA ANIVERSÁRIO CONHECE? VOCÊ (aponta para A1) ANOS QUANTOS? pergunta para A2. ANOS QUANTOS? NASCE ONDE? (aponta para os dois) ANIVERSARIO VELA CONVITE CONHECE? escreve o nome do amigo de sala surdo A1, no modelo do convite desenhado na lousa. ⁶⁰ VOCÊ (aponta para A2) ESCRIVE CONVITE FESTA AMIGO A1 QUALQUER AMIGO ENTREGA ENTENDE?

⁵⁷ Libras/português: “Convite, 14 anos. Onde você nasceu? É quadrado? Eu fiz 14 anos, nasci em Franca. A festa do meu amigo de 15 anos”.

Essas relações estabelecidas pela S proporcionou aos alunos A1 e A2 condições de construir novos significados, atribuindo e associando nomes a suas funções.

Na visão de Vygotsky (1987, p. 51, grifo nosso): “O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização *como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência.*”

Para ele nessa idade não são formadas nenhuma função elementar nova, diferentes daquelas já presentes, mas que todas as funções novas existentes são assimiladas a uma nova estrutura, tornando-se parte de um novo todo complexo.

O adolescente desenvolve a capacidade para regular suas próprias ações, fazendo uso de meios auxiliares e a direcionar seus próprios processos mentais com a ajuda das palavras ou signos, na perspectiva de Vygotsky só lhe é permitido nessa fase.

Nos episódios abaixo também podemos observar o pensamento de Vygotsky citado acima:

Quadro 10 - O jogo mediando novos conhecimentos

Participantes	Diálogos
A1	⁶¹ sinaliza com a cabeça SIM BRINCA sinaliza representando o jogo (com mão direita fechada movimenta o dedo polegar para frente e para trás) sinaliza com a cabeça SIM. BOLINHA CONHECE BRINCA aponta para a lousa e começa contar as bolinhas sinaliza 22.
S	⁶² Cola na lousa a figura de duas crianças brincando de jogar bolinhas de gude e escreve ao lado “Brincadeira jogo bolinha gude”. Pergunta para A1 ENTENDE BRINCA? pergunta para A1 apontando para a palavra “Brincadeira” escrita na lousa. QUE É? CERTO VOCÊ JÁ BRINCA BOLINHA? cola na lousa mais uma folha com o desenho de várias bolinhas de gude coloridas e de vários tamanhos e pergunta para A1 CONHECE BOLINHA? QUANTAS BOLINHAS GUDE? SABE? 22 CERTO BOLINHAS.

⁵⁸ Libras/português: “O que é? São pipa, pião, bicicleta e bola. Sim. O homem fala e gosta de escrever o convite. Conhece o convite de festa? O convite do amigo?”

⁵⁹ Libras/português: “Conhece o convite? Espera, espera, conhece festa de aniversário? Você quantos anos tem? Onde você nasceu? Conhece vela de aniversário? Você escreve o convite e entrega para qualquer amigo. Entende?”

⁶⁰ Libras/ Português: “Você escreve para o seu amigo A1. Manda o convite para qualquer amigo, entendeu?”

⁶¹ Libras/português: “Sim, brinco. Você brinca de bolinha de gude? Conhece?”

No jogo as condições favorecem o desenvolvimento comunicativo cultural, psicológico, cognitivo e motor, se consolidando como uma estratégia de trabalho na natureza eminentemente social.

E é por intermédio dele a criança interage no e com o meio, interiorizando a realidade que no momento não lhe é real.

Segundo Skliar (1997, p. 85): “[...] o jogo é uma importante fonte de aquisição de conceitos por parte da criança, muitas situações que não são aceitas pela mesma na sua vida com as demais pessoas passam a ser consideradas no jogo.”

Quadro 11 - Ações do cotidiano na assimilação de novos conceitos

Participantes	Diálogos
A1	⁶³ NOME ESCREVE 4ª SÉRIE ⁶⁴ PICOLÉ se perde em BOA TARDE E BOA NOITE. apenas sorri. responde sinalizando com a cabeça SIM. PICOLÉ. IDADE VOCÊ sinaliza movimentando a mão para frente e para trás pedindo atenção da S. NÃO sinaliza com a cabeça e o dedo indicador para os lados. ESTUDAR BOA TARDE (AH! Abrindo a boca e movimentando a cabeça para trás) PODE (faz sinal de “ok” com o dedo polegar esticado para cima)
A2	NOME. 4ª A1 e A2: Olham para S e sorriem. SORVETE A1 e A2: mostram o quadradinho. não consegui identificar BOM DIA E BOA NOITE ACORDA SONO. ESCOLA AQUI A1 e A2: NUMERO 2 SONO DORME ⁶⁵ LUNETAS CÉU ESTRELAS. NOME VOCÊ BOM DIA

⁶² Libras/português: “Você brinca de bolinha de gude, conhece? Quantas bolinhas de gude, você sabe? 22 bolinhas. Certo.”

⁶³ Libras/português: “Escreve o seu nome. 4ª série.”

⁶⁴ Libras/português: “É picolé, boa tarde e boa noite. Sim é picolé. Qual é a sua idade? Eu estudo a tarde. Nome e série. É sorvete, bom dia e boa noite. Bom dia, acordo, venho para a escola, é o numero 2, boa noite sono e durmo.”

	(imita o gesto da S)
S	<p>preparou duas folhas de atividades para A1 e A2, distribui uma folha para cada um e pergunta ⁶⁶QUE É ESCREVE AQUI (aponta para a linha nas folhas)</p> <p>próxima linha S aponta e pergunta O QUE?</p> <p>QUE É? Aponta para a próxima atividade na folha.</p> <p>pedi ⁶⁷ESPERA CALMA OLHA EU (aponta com o dedo indicador para a sua face, pedindo atenção dos alunos surdos) GOSTA PICOLÉ VOCÊ OU SORVETE? QUAL? PERGUNTA VOCÊ GOSTA PICOLÉ OU SORVETE? QUAL?</p> <p>pede que eles assinalem qual a sua preferência. A1 e A2 fazem um X no quadradinho com o desenho de sua preferência.</p> <p>mostra a segunda atividade que são os cumprimentos: BOM DIA BOA TARDE E BOA NOITE. Pedi que eles assinalem o quadradinho que represente o sinal que ela vai fazer (primeiro simula um exemplo BOM DIA QUAL?)</p> <p>CERTO sinaliza na sequência BOM DIA BOA TARDE BOA NOITE e pede que eles apontem onde está escrito na folha.</p> <p>CONHECE ? BOM DIA?</p> <p>CERTO.pergunta para A1 CONHECE BOA TARDE?</p> <p>⁶⁸CERTO EXPLICA CALMA CALMA ENTENDE. Pede que eles sinalizem junto com ela: BOM DIA BOA TARDE BOA NOITE. A1 e A2 acompanham depois ela pede que eles repitam sem a sua ajuda na mesma sequência.</p> <p>Agora ela pede que eles achem no papel o número do sinal que ela irá fazer: BOM DIA NUMERO QUAL?</p> <p>CERTO pergunta POR QUE BOM DIA?</p> <p>CERTO.</p> <p>separa três figuras para cada um: uma criança acordando, uma criança indo para escola e outra indo dormir, para que eles cole na frente das palavras indicadas: BOM DIA BOA TARDE BOA NOITE. Explica novamente BOM DIA ACORDA BOA TARDE AGORA CÉU LÁ FORA AGORA BOA TARDE SOL FECHANDO BOA NOITE.</p> <p>CALMA EXPLICA CALMA ACORDA BOM DIA SOL ALTO BOA TARDE SOL FECHANDO BOA NOITE ENTENDE?</p> <p>ESCURO ESTRELA CÉU ENTENDE?</p> <p>CERTO. Ela agora pedi que eles apontem para as figuras os sinais que ela irá fazer: BOA NOITE BOM DIA BOA TARDE.</p> <p>Os dois acertaram apontando para as figuras correspondentes.</p> <p>S reforça ainda que MÃE BOA NOITE DORMI ENTENDE?</p> <p>Apontando para A1.</p>

⁶⁵ Libras para o Português: “Olha o céu com a luneta para ver as estrelas. Certo. A mãe fala boa noite e você vai dormir, entende? Oi bom dia. Tchau boa noite. Olá boa tarde. Você gosta de picolé ou de sorvete? Picolé. Eu gosto de sorvete igual ao A2.”

⁶⁶ Libras para o Português: O que vai escrever aqui? Escreve o nome. Nome. O que é? 4ª série. O que é?”

⁶⁷ Libras para o Português: Espera, calma olha para mim. Você gosta de picolé ou de sorvete? Qual? Picolé. Sorvete. Bom dia. Boa tarde. Boa noite. Bom dia, qual é? Certo. Conhece bom dia? É acordar, sono. Certo. Conhece boa tarde? Aqui para a escola.

⁶⁸ Libras para o Português: Certo explico calma, calma, você entende. Qual é o número de bom dia? É o número dois. Certo. Porque é bom dia? Dormiu, sono. Certo. Bom dia o sol está alto. Boa tarde o sol está fechando. Boa noite está escuro e tem estrelas no céu. Entende? Olha o céu com a luneta para ver as estrelas.

	<p>pedi agora que eles descubram o NOME de cada um dos sinais que ela irá fazer apontando para os nomes que estão escritos na folha: BOM DIA, eles apontam corretamente, BOA NOITE, respondem corretamente, BOA TARDE, acertaram.</p> <p>Agora S ajuda A1 e A2 a colarem várias figuras que representam pequenos diálogos : OI BOM DIA! TCHAU BOA NOITE! OLÁ BOA TARDE! E pedi que eles conversem com ela sinalizando o que representa cada figura.</p> <p>Ela exemplifica perguntando para A1 VOCÊ GOSTA PICOLÉ OU SORVETE?</p> <p>EU GOSTO SORVETE IGUAL A2 (apontando para o colega ao lado)</p> <p>Agora pergunta para A2 ⁶⁹SEU SINAL QUAL? IDADE QUAL? dedo polegar no canto do olho direito movimentando para dentro e para fora. IDADE 14 GOSTO SORVETE IGUAL VOCÊ (apontando para S).</p> <p>PERGUNTA MIM DOIS (A1 e A2) CONVERSA EU VOCÊS 26 IDADE C-A-R-O-L-I-N-A</p> <p>VOCÊ PRECISA CONVERSA MUITO FIGURAS (apontando para A1 e A2 e para os desenhos na folha) CONVERSA ENTENDE? VOCÊ (aponta para cada figura que está colada na folha para que o aluno reproduza o sinal adequado ao período do dia) (aponta para outra figura “estudar” e para A2) VOCÊ. (movimenta a cabeça para frente e para trás que SIM)</p> <p>⁷⁰POR QUE (pergunta para A1)</p> <p>ESTUDAR BOM DIA PODE ESCOLA TAMBÉM BOM DIA QUARTA FEIRA AQUI ESTUDAR MUITO SINAIS TCHAU (com a mão direita aberta movimenta de um lado para o outro se despedindo)</p>
--	---

Nos episódios acima, Vygotsky também explica que (1930 apud OLIVEIRA, 1993, p. 102), “[...] o homem biológico transforma-se em social por meio de um processo de internalização de atividades, comportamentos e signos culturalmente desenvolvidos.”

A utilização da mesma língua, Libras, cultura e identidade representam facilitadores de interação e internalização dos conceitos construídos na presença dos conteúdos propostos nas atividades apresentadas.

Além do contato e apropriação da ⁷¹língua materna (L1), Quadros (1997, p. 68) relata que os sócio-interacionistas enfatizam “O papel do ambiente na produção da estrutura da linguagem, e que as regras gramaticais são desenvolvidas a partir de associações e memorizações no contexto social.”

⁶⁹ Libras para o Português: Qual é o seu sinal? Sua idade? Tenho 14 anos e gosto de sorvete igual a você. Você agora perguntam para mim, vamos conversar eu e vocês. Qual é a sua idade? 26 anos. Qual é o seu nome? Carolina. Vocês precisam conversar muito igual as figuras, conversar entendem?

⁷⁰ Libras para o português: Porque? Estudar é a tarde. Estudar de manhã também pode. Quarta-feira aqui vamos estudar muitos sinais. Tchau.

⁷¹ L1: significa primeira língua dos surdos e/ou língua materna.

Oliveira (1993) partilha do pensamento de Vygotsky (1930) quando denomina a construção e formação desses conceitos como sendo uma construção sócio-histórica, envolvendo a relação do homem com seu meio e a sua história de vida.

Ainda no pensamento de Vygotsky, a essência de suas contribuições para a área da educação e formação psicológica humana está na idéia de transformação, relevante ao falarmos em zona de desenvolvimento proximal, que é marcada quando o homem nasce e que para se desenvolver e se consolidar necessita de cuidados e estímulos, determinados pela sua genética frente ao funcionamento psicológico humano.

Ao confrontarmos suas idéias aos episódios apresentados nessa sessão, relembramos a importância da relação educadora surda e alunos surdos no intercâmbio dos conteúdos apresentados por meio da Libras, descobrimos semelhanças culturais e de identidade resultantes da assimilação e internalização de conceitos não aprendidos em contato com a língua majoritária e com professores ouvintes.

Nesse sentido, Vygotsky (1930, apud OLIVEIRA 1993, p. 105) concorda que,

[...] para a educação a idéia de que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento, que se dá “de fora para dentro”, por meio da internalização de processos interpsicológicos. A escola enquanto agência social explicitamente encarregada de promover o aprendizado das crianças e jovens das sociedades letradas tem um papel essencial na promoção do desenvolvimento psicológico dos indivíduos.

Sendo assim, para o aluno surdo, a escola além de promover o aprendizado, também oportuniza o contato com o adulto surdo, no caso da pesquisa o educador surdo, para que seu desenvolvimento psicológico e pedagógico sejam assegurados.

É essencial ao processo de desenvolvimento do aluno surdo a intervenção do membro mais maduro da cultura no aprendizado, a educadora surda, suas intervenções pedagógicas tem um papel essencial na trajetória do aluno surdo que passa pela escola comum em busca da conclusão do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa mostram a importante e necessária presença da educadora surda na sala de aula regular, ressignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda.

A presença da educadora surda nas aulas planejadas para serem aplicadas na sala de recursos demonstrou a necessidade do uso da língua de sinais na construção da identidade surda, valorizando-a como instrumento de comunicação, troca, reflexão, crítica, posicionamento e oportunizando ao surdo significar sua interação com outro surdo.

Os dados coletados também sinalizaram que o desconhecimento dessa forma de comunicação, língua de sinais, pelos professores ouvintes e a pouca fluência na língua pela professora ouvinte da sala de recursos não permitiram o aprendizado efetivo dos alunos surdos frente aos conteúdos propostos em sala regular e de recursos.

Os alunos surdos, A1 e A2, também não eram fluentes na língua de sinais, mas nas interações espontâneas com a educadora surda rapidamente foram demonstrando familiaridade com a língua e apreendendo suas significações.

Inicialmente, A1 demonstrou mais conhecimento na língua de sinais do que A2, participando mais das aulas nos questionamentos da S, mas posteriormente essas dificuldades foram sendo superadas e suas participações foram acontecendo.

Acreditamos que ensinar uma língua é mais do que expor o aluno a dados lingüísticos, é um processo de re-organização constante e dinâmica do *eu* do *outro*.

A língua deve ser escrita não apenas no plano biológico, mas também no plano dialógico (social).

A pesquisa demonstra que a interlocução em língua de sinais se desenvolve nas interações sociais construídas na relação educadora surda e alunos surdos. Essa intensa relação de trocas de identidade, cultura, hábitos e língua são determinantes para que o desenvolvimento do sujeito surdo e o seu aprendizado sejam efetivados, é o que sugere Vygotsky (1930 apud GÓES 1993).

A primeira categoria, a construção da identidade surda, representa essa interlocução e interação entre educadora surda e alunos surdos, favorecendo a construção da identidade surda e a representação da diferença frente a essa identidade no contexto social.

Nas concepções de Vygotsky (1993, apud GÓES 1993, p. 61), as interações entre desenvolvimento e aprendizagem associados à zona de desenvolvimento proximal são

estabelecidas pela intensa união entre o processo de desenvolvimento biológico do sujeito, a relação do mesmo com o seu ambiente sócio-cultural e sua “situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte com outros indivíduos de sua espécie”.

Na segunda categoria, que representa os mediadores para explicar o significado do conteúdo curricular trabalhado, foi demonstrado que, o surdo como um ser visual e por meio da língua de sinais, traça significados aos conteúdos propostos. Essa língua é uma importante facilitadora na ação mediadora estabelecida na troca.

Com a terceira categoria, cultura surda, foi apresentado como aspectos comportamentais do educador surdo frente a cultura surda na relação de interlocução com os alunos surdos.

Nesse caso podemos pensar no suporte da cultura surda, representada pelo educador surdo, como observado em todos os casos.

A mediação da Libras para explicar o significado dos conteúdos ensinados em português escrito, como quarta categoria, demonstrou a necessária relação de compreensão da Libras com o português escrito na significação dos conteúdos ensinados.

Um dos episódios analisados, nessa categoria, reafirma a colocação acima. A “língua de sinais como acesso ao currículo escolar” foi o episódio selecionado e se refere à importância do uso da língua de sinais para a compreensão do aluno surdo e para a sua interação com a educadora surda.

S: CERTO. ONTEM DIA SEMANA QUAL?

A2: TERÇA-FEIRA?

S: CERTO. AMANHÃ DIA SEMANA QUAL?

A2: QUINTA-FEIRA? (movimenta a cabeça para frente, franze a testa e eleva as sobrancelhas- Interrogando)

S: CERTO. OK. SETEMBRO VE TELEVISÃO MARCHA PESSOA FILA MARCHA CONHECE? VE

TELEVISÃO? JÁ FOI? JÁ?

A2: JÁ VE TELEVISÃO. JÁ FUI. JÁ. FILA ESCOLA RUA MARCHA JÁ.

Para explicitar esse episódio podemos destacar a importante participação da Libras no acesso ao conteúdo de matemática do calendário anual e a participação da educadora surda para tornar acessível o aprendizado proposto.

Sem essa mediação ficam comprometidas a significação e a assimilação dessas relações entre conteúdo e prática.

Sendo assim, o surdo desprovido da fala, por sua limitação em ouvir, não consegue expressar seus pensamentos.

O acesso ao conteúdo curricular fica comprometido e limitado ao que os surdos estão vendo, sem possibilidade de intercâmbio e trocas de conhecimentos.

Concluindo a última categoria, a formação de conceitos, destacamos o signo como sendo a palavra, que tem o papel de meio na formação de conceitos e que, posteriormente, torna-se símbolo, exemplificados em suas subcategorias: uso do gênero textual para ensinar o conceito, o jogo mediando novos conceitos e as ações do cotidiano na assimilação de novos conceitos.

Sem essas oportunidades significativas de acesso a interlocução e aos conteúdos propostos em sala regular, resta a esse aluno ficar com o pouco que compreende do que está a sua frente, expressões de fala da professora, gestos sem sentido para ele, expressões faciais e corporais desvinculadas de significados.

A importância da presença da língua de sinais e de um ou mais membros da comunidade surda dentro da escola, no caso especificamente a educadora surda, é o interesse dessa pesquisa. Tal condição já foi reconhecida por Skliar (1997, p. 141):

[...] a língua de sinais constitui um elemento identificador da comunidade surda e o fato de se constituir em comunidade lingüística, significa que os surdos compartilham e conhecem as normas e os costumes de uso desta mesma língua e a utilizam, no cotidiano. À medida que os surdos interagem em um processo comunicativo eficaz e eficiente desenvolvem as competências lingüísticas e comunicativas e, igualmente, cognitivas.

Pelo que podemos observar, a língua de sinais é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive, permitindo ao surdo demonstrar suas capacidades de interpretação do mundo e evoluir suas estruturas mentais em níveis mais estruturados.

Significando que quando um surdo é oportunizado a dominar sua primeira língua, a língua de sinais, aprende também a jogar com ela elaborando conhecimentos novos, o surdo cultural e provedor de novos sentidos lingüísticos, construídos a partir de condições sociais, e capaz de produzir sua própria história.

O aluno não percorre sozinho o caminho do aprendizado, a intervenção de outra (s) pessoa (s), no caso da escola o professor e os demais alunos, é necessária para que o seu desenvolvimento possa ser promovido. No caso do surdo essa promoção só poderá acontecer na presença da língua de sinais e do educador surdo ou professor surdo.

Para finalizar, achamos interessante citar o poema “Lamento Oculto de um Surdo” feito por Vilhalva (2004), pedagoga surda, que nos fez refletir:

Quantas vezes eu pedi uma Escola de Surdos e

*Você achou melhor uma escola de ouvintes.
Várias vezes eu sinalizei as minhas necessidades e
você as ignorou, colocando as suas idéias no lugar.
Quantas vezes levantei a mão para expor minhas idéias
e você não viu.
Só prevaleceram os seus objetivos ou
você tentava me influenciar com a história
de que a Lei agora é essa, e
que a Escola de Surdos não pode existir
por estar no momento da “Inclusão”.
Eu fiquei esperando mais uma vez...
em meu pensamento...
Ser Surdo de Direito é ser “ouvinte”...
é quando levanto a minha mão e
você me permite mostrar o melhor caminho
dentro de minhas necessidades.
Se você Ouvinte me representa,
leve os meus ensejos e as minhas solicitações
como eu almejo
e não que você pensa como deve ser.
No meu direito de escolha,
pulsa dentro de mim: Vida, Língua,
Educação, Cultura e um Direito
De ser Surdo.
Entenda somente isso!*

REFERÊNCIAS

ARANHA, M.S.F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E.J. **Educação Especial: temas atuais**. Marília, SP: Unesp, 2000, p. 01-09.

BASTOS, M.H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

BEHARES, L.E. Língua e identificação: as crianças surdas entre o “sim” e o “não” In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

_____. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. Santa Maria: Editora UFSM, 2000.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto, Pt.: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

_____. **Decreto Nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

CARVALHO, R.E. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CICCONE, M. **Comunicação total: introdução, estratégias, a pessoa surda**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

CRUZ, J.I.G. **Consolidação de uma trajetória escolar: o olhar do surdo universitário sobre o ensino superior**. Rib. Preto, SP: CUMML, 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro Universitário Moura Lacerda.

DIAS, T.R.S.; SCRIPTORI, C.C. (Org.). **Sujeito e escola: estudos em educação**. Florianópolis: Insular, 2008.

_____. Educação de surdos, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A; WILLIANS. L.C.A. (Org.). **Temas em educação especial**. São Carlos/SP: EdUFSCAR, 2004.

DIAS, T.R.S. Inclusão escolar e a educação do surdo: ambigüidades e dificuldades no processo. In: SICCA, N.A.L. (Org.). **Cultura e práticas escolares**. Florianópolis: Insular, 2006.

FERREIRA, A.B.H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DPS Editora, 2003.

FONTES, M. **Pensamento e linguagem**: L.S.Vygotsky. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**: L.S. Vigotski. São Paulo: Editora Imfe, 2001.

GESTALT. In: WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Gestalt>>. Acesso em: 15 set. 2008.

GÓES, M.C.R. **A Linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. In: Smolka, A.L. (Org.). Campinas, SP; Papyrus, 1993.

_____. **Linguagem, surdez e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002. (Educação contemporânea).

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

HACHIMINE, A.H.F. **O recontar de histórias em Libras por crianças surdas**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

HALL, S. **Identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Thomaz T.da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KLEIN, M. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. In: SKLIAR, C. (Org.), **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LACERDA, C.B.F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: Examinando a construção de conhecimentos**. Tese (Doutorado), UNICAMP, 1996

_____, C.B.F. O interprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R.(Org.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

LEME, O.S. **Linguagem literária redação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MARQUES, C.A. A construção do anormal: uma estratégia de poder. **Educação on-line**, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=47:a-construcao-do-anormal-uma-estrategia-de-poder&catid=5:educacao-especial&Itemid=16>. Acesso em: 14 de mar. de 2004.

MENDES, E.G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In:

PALHARES, M.S; MARTINS, S. **Escola inclusiva**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2002.

MOURA, M.C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. São Paulo: Editora Revinter, 2000.

NICOLUCCI, D. **Educação de surdos**: uma proposta de intervenção para uma escola pública. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

NORTHERN, J.L, DOWNS, M.P. **Audição em crianças**. 3ª ed. São Paulo: Manole; 1989.

OLIVIERA, M.K **Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PEDROSO, C.C.A. **Com a palavra o surdo**: aspectos do seu processo de escolarização. São Carlos, SP: UFSCAR, 2001.155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos.

PERLIN. G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. _____. In: SKLIAR. C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

QUADROS, R.M. **Educação de surdos**: aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SÁ, N.R.L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora UFA, 2002.

SACKS, O.W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura T. Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: _____. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____. (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. A localização Política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e lingüística 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999a. p.07-14. V 2.

SKLIAR, C.A. Invenção e a exclusão da alteridade deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**: das diferenças, 1999b, v. 24, nº. 2, p.15-32.

SKLIAR, C e LUNARDI, M.L. Estudos Surdos Culturais em Educação: Um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: LACERDA, C.B.F; GÓES, M.C.R. (Org), **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000. p. 11-22.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C (Org) **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação 2001b. p.107-154.

STROBEL, K.L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

_____, K.L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora da UFSC – Florianópolis, 2008.

VEIGA-NETO, A. **Incluir para saber: saber para excluir**. Campinas, SP: Proposições, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos Psicológicos superiores**. (Org.) COLE, M. et. al. Trad. Jose Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 190p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. [s.l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001. 142 p.

WRIGLEY, O. **Política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE I**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____ mãe do aluno surdo A2 participante da pesquisa, concordo que meu filho, menor de idade e matriculado nessa escola na 4ª série do ensino fundamental, a participar da pesquisa: “A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar”, de autoria da mestranda Elisa Helena Meleti Reis, sob orientação da Profª.Drª. Tércia Regina da Silveira Dias, e declaro estar ciente dos objetivos da mesma, de minha participação como informante, da possibilidade de vídeo-gravações, bem como dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura

APÊNDICE II**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu _____, professora titular de cargo da 4ª série e do aluno surdo A2 participante da pesquisa, concordo em participar da pesquisa: “A interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, no contexto escolar”, de autoria da mestranda Elisa Helena Meleti Reis, sob orientação da Profª.Drª. Tácia Regina da Silveira Dias, e declaro estar ciente dos objetivos da mesma, de minha participação como informante, da possibilidade de videograções, bem como dos cuidados de anonimato e sigilo garantidos em possíveis divulgações dos resultados em eventos científicos.

_____, ____ de _____ de 2008.

Assinatura