

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O INSTRUTOR SURDO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA BILÍNGÜE: SUA
ATUAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS SURDOS NO ESPAÇO DA OFICINA DE
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

LARA FERREIRA DOS SANTOS

PIRACICABA, SP
2007

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O INSTRUTOR SURDO EM UMA ESCOLA INCLUSIVA BILÍNGÜE: SUA
ATUAÇÃO JUNTO AOS ALUNOS SURDOS NO ESPAÇO DA OFICINA DE
LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

LARA FERREIRA DOS SANTOS
ORIENTADORA: PROF^a DR^a CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação (PPGE) da UNIMEP,
como requisito parcial para obtenção do
Título de Mestre em Educação.**

PIRACICABA, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (Orientadora)

Profª Drª Ana Cláudia Balieiro Lodi (UNIMEP)

Profª Drª Maria Cecília de Moura (PUC/SP)

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP)

Dedicatória

Aos meus pais, Vera e Caio, por me transformarem em quem sou hoje, e por todo apoio e compreensão nesse momento tão importante.

Ao Alan, por compreender minha ausência e estar presente nesse processo.

Agradecimentos

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, pelas inúmeras orientações, por partilhar seu conhecimento e por ser um modelo de profissional a quem quero seguir.

À Prof^a Dr^a Ana Cláudia Balieiro Lodi (UNIMEP) que me mostrou o quão maravilhoso é trabalhar na área da surdez; por sua ajuda imprescindível para meu ingresso no programa de mestrado e pelas valiosas contribuições para a pesquisa no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Maria Cecília Rafael de Góes que me orientou no início do programa de mestrado; ainda que por pouco tempo, cada orientação sua foi uma aula de vida.

À Prof^a Dr^a Maria Cecília de Moura, pelas preciosas contribuições à pesquisa no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Sueli Aparecida Caporali, primeira orientadora (Iniciação Científica) que despertou meu interesse pela surdez e me incentivou a pesquisar.

A todos os profissionais da escola envolvidos com o projeto de inclusão, com quem tive o prazer de trabalhar e conviver: coordenadores, professores, intérpretes e especialmente às crianças.

À Aline, minha amiga, professora, confidente, companheira de todas as horas, uma pessoa muito especial com quem aprendi muito. Obrigada por tudo!

Às amigas Clícia e Dayane, pelos almoços inesquecíveis e pelo companheirismo durante esses dois anos; Marinês, pelas muitas orientações.

A equipe da ADAS, local onde trabalho, pelo apoio em todos os momentos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil.

RESUMO

Muitas são as discussões atuais acerca da inclusão escolar do surdo, entretanto poucas pesquisas focalizam a presença do Instrutor Surdo no espaço educacional. O presente estudo insere-se no contexto de um programa educacional de inclusão de alunos surdos que visa a incorporação da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - ao espaço escolar, e conta com a presença de intérpretes de LIBRAS e uma Instrutora Surda. Acreditando na importância desse profissional no ensino da LIBRAS, especialmente a crianças surdas incluídas em escolas regulares, esta pesquisa objetiva discutir e refletir sobre aspectos relacionados ao trabalho e à formação de uma Instrutora Surda que atua junto a alunos surdos na primeira etapa do ensino fundamental, em uma escola da rede pública. Dentro deste contexto será focalizada sua atuação nas Oficinas de LIBRAS - espaço destinado aos alunos surdos e que têm como objetivo propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos. Tais oficinas foram escolhidas por se tratar de um momento de contato direto entre a instrutora surda e as crianças surdas, com ênfase no uso da LIBRAS. Assim, pretendeu-se, aqui, observar suas ações, seus modos de conduzir as atividades e se suas metas foram atingidas: promover a aquisição e o uso fluente da LIBRAS pelas crianças, favorecer a construção de conhecimentos, proporcionar reflexão sobre aspectos culturais e identitários relativos à surdez. Os procedimentos incluíram filmagens de atividades nas Oficinas e entrevista com a Instrutora Surda. Os encontros filmados e a entrevista foram transcritos e analisados. As análises de episódios das atividades registradas e do discurso da Instrutora indicam que sua atuação se mostra, na maioria das vezes, adequada aos objetivos do programa; porém, isso só é possível devido à sua formação “em serviço”, bem como à parceria que estabelece com outros membros do programa, buscando sempre um aprofundamento de seus conhecimentos. Tais aspectos indicam a necessidade de repensar projetos inclusivos para crianças surdas, nos quais o Instrutor Surdo tem participação fundamental, e de uma formação continuada desse profissional, cujos papéis e práticas ainda estão pouco definidos.

ABSTRACT

Many current discussions are addressed to the educational inclusion of deaf persons, but few of them focus on the presence of Deaf Instructors in the school setting. The present study was undertaken in the context of an educational program for deaf pupils that aimed to incorporate Brazilian Sign Language -LIBRAS – to the routine of a regular public school, and involved the presence of LIBRAS interpreters and a Deaf Instructor. Assuming that deaf professionals are indispensable in the promotion of effective use of LIBRAS by deaf children, this research aimed to discuss and reflect on some aspects related to the pedagogical work and training of a female Deaf Instructor who taught deaf pupils in an elementary school of the public system. In this context we analyze her work within LIBRAS classes – a part of the routine that aimed to foster the deaf pupils' linguistic development. The choice of such classes was due to the fact that these were moments of direct contact between the deaf educator and the children, centered on the use of LIBRAS. Thus, we intended to examine her pedagogical actions and managing of activities and to check whether the educational goals were reached: to promote acquisition and fluent use of LIBRAS by the children, to facilitate of knowledge construction, and to provide a reflexive recognition of cultural and identity aspects related to deafness. The procedures included the video-recording of activities during the LIBRAS classes and an interview with the Instructor. This data base was transcribed and analyzed. The findings derived from episodes of activities and the Instructor's discourse indicate that most times her pedagogic actions are adequate to the goals of the program; however, this was made possible only by the "in service" training that she received, as well as by the partnership established with other members of the program, in her effort to seek for a deeper level of knowledge. Such aspects also indicate the need to rethink projects related to the inclusion of deaf children in regular schools, in which deaf instructors have a vital participation, and to provide a continuous in service training for these professionals, whose roles and pedagogical practices are still poorly defined.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1.0 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	04
1.1 - Da educação especial à inclusão escolar.....	04
1.2 - Bilingüismo e inclusão escolar de surdos: possibilidades de entrelaçamentos.....	07
2.0 - O INSTRUTOR SURDO: NOVA FIGURA NO ESPAÇO EDUCACIONAL.....	24
2.1. - A luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais.....	24
2.2. - O Instrutor Surdo: quem é esse profissional?	29
3.0 - UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	34
3.1 - O Programa Escolar Inclusivo Bilíngüe.....	34
3.2 - O cenário: as Oficinas de LIBRAS.....	37
3.3 - O sujeito: a instrutora surda.....	39
3.4 – Os participantes: as crianças surdas	40
3.5 – Considerações metodológicas	42
3.6 – Os episódios	43
3.6.1 – Ano de 2004.....	43
3.6.2 – Ano de 2005.....	44
4.0 – AS ATIVIDADES NAS OFICINAS DE LIBRAS.....	46
4.1 - A Construção de Conhecimentos.....	46
4.2 - A presença da Língua Portuguesa.....	60
5.0 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
6.0 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75
7.0 - ANEXO: Entrevista com a instrutora surda	82

INTRODUÇÃO

Pesquisar a surdez e os muitos aspectos envolvidos nessa temática foi uma paixão que descobri ainda na graduação em Fonoaudiologia. Digo sempre que não escolhi esse percurso para minha atuação profissional: fui escolhida. Durante a graduação, participei de um Projeto de Iniciação Científica, em uma clínica-escola, cujo tema era a atuação do instrutor surdo junto a familiares de crianças surdas. O contato direto e quase diário com o instrutor me levou a um grande envolvimento com a língua de sinais e com crianças surdas, despertando também meu interesse pela pesquisa, a qual me permitiu várias descobertas e me proporcionou grande aprendizado e satisfação, motivando-me a querer aprofundar meu conhecimento sobre o tema.

Terminado o Projeto de Iniciação Científica, continuei a participar de grupos de ensino de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais - com crianças e adolescentes surdos. Com estes últimos, pude conhecer melhor a história de vida das pessoas surdas, seus anseios, frustrações e aspectos culturais constitutivos da condição da pessoa surda.

Assim que terminei a graduação fui convidada a trabalhar como auxiliar de pesquisa em um programa de inclusão escolar de crianças surdas, numa perspectiva bilíngüe – contexto, a partir do qual se desenvolveu este estudo. Durante aquele trabalho, tive contato com alunos, professores, intérpretes de LIBRAS, instrutor surdo e, principalmente, com a problemática da inclusão escolar da pessoa surda. Tudo isso me permitiu vivenciar várias experiências positivas e me levou a refletir sobre a questão educacional do surdo e o quão difícil é esse processo. Foi naquele momento que senti a necessidade de buscar maior conhecimento acerca do tema Educação – o que me trouxe ao mestrado.

Além disso, há dois anos, atuo como fonoaudióloga em uma Associação de Surdos, em São Roque/SP, uma pequena cidade do interior, que caminhava muito lentamente em direção à LIBRAS e à resolução de problemas educacionais. Assim, pude me envolver integralmente com todos os aspectos relacionados à surdez.

O que mais chamou minha atenção, nos trabalhos que realizei, foi a figura do instrutor surdo, sua atuação, suas dúvidas, seus conhecimentos. Atuei com quatro profissionais diferentes, e suas posturas mostraram-se, em vários aspectos, bastante semelhantes. Entretanto, foi possível notar que há muitas diferenças entre

o trabalho clínico e o trabalho educacional desse profissional. No primeiro caso, sua atuação é voltada para o desenvolvimento da LIBRAS, como um tipo especial de “professor de língua”, que tem como função possibilitar às crianças um desenvolvimento lingüístico; enquanto no segundo caso, há um compromisso maior, que o próprio espaço educacional exige, pois o profissional deve ser o responsável pelo desenvolvimento da língua que permeia o aprendizado escolar, já que sem essa língua todo aprendizado fica comprometido. Portanto, a presença do instrutor surdo no contexto escolar mostrou-se diferenciada, fato que me trouxe inquietações e indagações, levando-me à escolha dessa temática.

Este trabalho de pesquisa aborda a questão da inclusão escolar de crianças surdas em um programa de inclusão bilíngüe, no ensino fundamental, focalizando a atuação de uma instrutora surda. A partir de análises de episódios e entrevista com a instrutora surda em questão, foi discutida a formação “em serviço” desse profissional, destacando sua atuação no desenvolvimento de LIBRAS para crianças surdas. Observando as metodologias de ensino utilizadas pela instrutora surda, a aquisição de conhecimento por parte das crianças surdas e a presença da língua portuguesa no espaço de trabalho com LIBRAS, buscou-se a compreensão dos vários aspectos que perpassam a inclusão escolar de crianças surdas, durante a qual está presente um instrutor surdo.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda a problemática história da educação dos surdos, com um breve relato acerca dos caminhos percorridos: da educação especial aos discursos atuais do movimento inclusivo. Procurou-se refletir, também, sobre a Abordagem Educacional Bilíngüe, buscando um entrelaçamento desta com as práticas inclusivas, discutindo-se as dificuldades de desenvolvimento de língua e linguagem que o aluno surdo enfrenta nesse contexto.

O capítulo dois tem como enfoque o instrutor surdo: essa nova figura que vem ganhando algum espaço no contexto educacional. Foram destacadas as inúmeras lutas dos sujeitos surdos pelo reconhecimento da língua de sinais até o surgimento desse profissional, com base na atual legislação brasileira.

A metodologia utilizada está descrita no terceiro capítulo, no qual consta a apresentação do Programa em que esta pesquisa foi desenvolvida - de Inclusão com ensino bilíngüe aos alunos surdos -, bem como a descrição do cenário, sujeito e participantes da pesquisa, além da contextualização das atividades registradas.

As análises são expostas no quarto capítulo, que focaliza as atividades realizadas por uma instrutora surda no espaço de Oficinas de LIBRAS para crianças surdas, sendo dois os eixos que promoveram a discussão: a questão da construção de conhecimentos pelas crianças surdas e a presença da Língua Portuguesa nesse espaço.

Nas considerações finais, buscou-se uma reflexão com base nas análises realizadas, a qual reporta às dificuldades enfrentadas pelo instrutor surdo para alcançar atuação e formação adequadas.

1.0 - A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

1.1 - Da educação especial à inclusão escolar

A educação especial no Brasil, até a década de 1960, restringia-se a algumas poucas iniciativas localizadas e centrava-se, na maioria das vezes, em instituições especializadas públicas e privadas, sendo as últimas em maior número. De acordo com Ferreira (2006), já existiam algumas poucas classes especiais em escolas públicas, mas que não atendiam de maneira desejada às necessidades dos alunos com deficiência e, geralmente, eram acompanhadas de fracasso. Na década de 1970, os discursos sobre as reformas na área da educação especial passaram a ter maior destaque, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei 5.692/71. Entretanto, o contexto da época indicava que a maior responsabilidade, em termos de atendimento, ainda era das instituições especializadas, com algum espaço em escolas regulares, destinado a classes especiais – um local com agrupamento homogêneo e conduzido por professores especialistas -, considerando que os alunos deficientes necessitavam de atendimento/tratamento especial.

Ferreira e Ferreira (2004) afirmam que somente a partir da Constituição Federal de 1988 as questões legais referentes à inclusão escolar passaram a ser discutidas e ganharam alguma força, buscando inserir o sujeito deficiente no ensino regular e/ou oferecendo recursos necessários para apoiá-lo em suas necessidades educativas. Desde então, o tema vem ganhando destaque, e a década de 1990 trouxe inúmeras reformas estruturais e educacionais no país, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais (FERREIRA, 2006). Alguns documentos foram essenciais para tais mudanças, como a Declaração de Salamanca (BRASIL,1994) e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL,1996), que abordam a igualdade de oportunidade para pessoas com deficiência. Dessa forma, a educação especial deixa de ser responsabilidade exclusiva de instituições, conquistando espaço junto às escolas regulares. Tais textos apontam que os “problemas” dos alunos especiais devem ser tratados/resolvidos em classes comuns do ensino regular. Com a Declaração de Salamanca, o Brasil e vários outros países assumiram um compromisso com a ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (United Nations Educational, Scientific

and Cultural Organization) e o Banco Mundial para melhorar os indicadores nacionais de educação, que não eram satisfatórios. O que se observa, então, a partir da implementação dessas metas, não é necessariamente a reformulação das escolas para o atendimento a essa clientela, mas alunos deficientes matriculados, sujeitos a uma experiência acadêmica deficitária, já que as escolas não se prepararam para recebê-los, obrigando suas famílias a se mobilizarem para conseguir condições necessárias à inclusão desses alunos. (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

O que significa na prática cotidiana o termo “inclusão”? Segundo Karagiannis et al. (1999), em um sentido bastante amplo, pode-se dizer que ensino inclusivo significa “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS et al, 1999, p. 22). Os mesmos autores afirmam que para um ensino inclusivo real e satisfatório, que tenha como objetivo unir diferentes educandos num mesmo ambiente, que promova às pessoas com deficiência oportunidades iguais às da comunidade em que vive, é necessário esforço unificado e consistente, bem como recursos e profissionais disponíveis para tal. Alocar um aluno deficiente em sala de aula não significa de forma alguma incluí-lo. Experiências em outros países, anteriores às experiências brasileiras, demonstraram que não basta “incluir” um deficiente, no sentido que Marston (1987-1988) observa quando diz que a simples inclusão (ou matrícula) de alunos com deficiência em salas de aula do ensino regular não resulta em benefícios de aprendizagem. As escolas são microcosmos da sociedade, espelham valores, culturas, princípios e, inclusive, aspectos positivos e negativos que existem fora de seus muros. Assim, “as escolas devem assumir a responsabilidade de melhorar as condições sociais negativas” (SCHAFFNER e BUSWELL, 1999, p.72).

Considerando os aspectos já levantados, nota-se que para se atingir resultados significativos com a inclusão, o ideal seria que cada escola tivesse seu próprio projeto pedagógico orientado para o atendimento das necessidades especiais de seus alunos. Entretanto, isso tem se mostrado pouco viável, perante a centralização que ainda existe no setor da educação, a falta de verbas destinada para tal, bem como o número ínfimo de profissionais capacitados (FERREIRA, 2006). A política inclusiva não pode ser reduzida à simples permanência do aluno

em uma classe regular, eliminando, assim, a necessidade dos serviços de educação especial. A educação atual necessita de mudanças em diversos aspectos para que possa atender a todos com qualidade.

Padilha (2004) faz uma reflexão acerca da inclusão que se revela muito pertinente. Ela acredita que reunir crianças, todas em um mesmo ambiente para aprenderem tudo, não significa que cada uma delas aprenderá o que lhes é realmente necessário. E ainda mais: não garante a aprendizagem, não garante que a escola esteja cumprindo seu papel e não garante que a criança se desenvolva. A autora compara a educação a outras necessidades básicas, como saúde, alimentação, moradia, e defende que privar uma criança de aprender é uma violência.

Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente essas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física dos prédios adequada; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens...(PADILHA, 2004, p.97).

Mesmo ainda muito longe de se atingir o modelo ideal, as escolas têm um aumento crescente do número de matrículas de deficientes, assim como é crescente o índice de evasão e repetência, problemas esses camuflados pela progressão continuada. Tais fatores acabam por excluir e penalizar os alunos, além de gerar uma visão otimista, por parte daqueles que não vivenciam o cotidiano escolar, sobre as formas atuais de inclusão. O fato é que ainda ocorre, e muito, o fracasso escolar. A escola tem dificuldade com os alunos que não apresentam deficiências, e ao receber alunos deficientes, que requerem maior atenção e projetos especiais para terem suas necessidades respeitadas, mostra-se ineficiente no atendimento do objetivo de ensinar a todos. (FERREIRA e FERREIRA, 2004). Góes (2004), em um de seus trabalhos sobre a inclusão escolar de alunos surdos, diz que há muitas preocupações com a forma de fazê-la, mas a primeira delas diz respeito ao risco que se corre em tomar o aluno deficiente como um acessório na escola, e assim se fazer

apenas pequenos ajustes e esperar que o aluno se adapte, ou atribuir total responsabilidade ao professor.

Laplane (2004) indaga sobre a inclusão que se deseja e levanta algumas questões, abordando os muitos obstáculos ainda existentes no modelo educacional:

Como desejar uma diversidade que se revela, nas salas de aula, tão difícil de lidar? Como ignorar os problemas anteriores à inclusão, por exemplo, a dificuldade histórica de os professores trabalharem no contexto da heterogeneidade própria das populações que freqüentam a escola? Como tornar compatível o objetivo de educar todas as crianças com uma estrutura educacional que, pese a todas as tentativas de flexibilização, permanece presa aos tempos definidos para o ensino de conteúdos e competências, às avaliações de resultados e critérios de qualidade e excelência identificados com o paradigma da eficiência? (LAPLANE, 2004, p. 32).

A função primordial da escola é formar indivíduos críticos e criadores, sejam eles deficientes ou não. O que importa é o desenvolvimento pessoal, a aprendizagem, a interação com os outros e as experiências culturais que a escola oferece. Não basta modificar alguns termos, agora politicamente corretos, como “portador de necessidades especiais” ou “aluno incluído” para alterar a prática social; é necessário modificar a estrutura da educação, desde a formação dos profissionais até a prática pedagógica, para se propiciar o ambiente adequado.

Novamente, concordamos com Padilha (2004), quando diz que desejaria que todas as crianças e jovens estivessem na escola aprendendo tudo; que a escola atendesse bem a todo tipo de aluno, sendo ele cego, surdo, deficiente mental; que os direitos fossem garantidos a todos de forma igualitária. “São nossas aspirações” (p. 112).

1.2 – Bilingüismo e inclusão escolar de surdos: possibilidades de entrelaçamentos

A história da educação do surdo no Brasil mostra que as experiências com processos de escolarização desses sujeitos foram muitas. Vale aqui um breve histórico desses processos até chegarmos à atual proposta de inclusão escolar com base em uma abordagem Bilingüe.

A educação especial voltada para surdos teve início no Brasil com a chegada à capital do império, em 1855, de um professor surdo, do Instituto de Paris, o Sr.

Huet. Em 1857, Huet criou a primeira escola de surdos no Brasil - Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Não há referência explícita quanto ao método utilizado por Huet, mas sabe-se que fazia parte de seu programa a disciplina de linguagem articulada e leitura labial para os alunos que tivessem aptidão. (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Com o passar dos anos, o número de alunos surdos que procuravam o Instituto cresceu demasiadamente, tornando-se inviável atender a todos no mesmo local. Fez-se, então, a opção de formar professores de surdos, não só para trabalharem no INES, mas para retornarem a seus estados natais e lá abrirem classes especiais, tanto na rede pública como na particular. Assim, por volta de 1911, surgiu a idéia de criação de classes especiais, classes inseridas em uma escola comum, que atenderiam crianças com algum tipo de dificuldade para acompanhar a classe regular. Acreditava-se que esse tipo de atendimento favoreceria o contato do sujeito surdo com os alunos ouvintes, propiciando sua inserção social. Considerou-se, também, que essa aproximação teria influências positivas no processo de aprendizagem dos surdos. (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Os surdos, tanto nas escolas comuns quanto em classes especiais, durante o horário de aula, eram treinados auditivamente; praticavam exercícios de articulação visando sua oralização, focalizando o ensino em sua capacidade de falar e pouco desenvolvendo, propriamente, atividades escolares de ensino.

A partir da década de 1980, aproximadamente, com o surgimento da Comunicação Total, criaram-se também Escolas Especiais Bimodais, as quais tinham os mesmos princípios e objetivos das escolas oralistas, mas aceitavam a presença de sinais, a fim de facilitar a aquisição da escrita e da oralidade. Os sinais eram adaptados à estrutura/gramática da língua portuguesa, configurando arranjos de português sinalizado, ou seja, de submissão da língua de sinais ao português. Ainda que houvesse o desejo de normalização do indivíduo surdo – no sentido de torná-lo falante-ouvinte -, nesse contexto foram observadas experiências mais satisfatórias, quando considerados os muitos insucessos colhidos pelas escolas oralistas. (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Mesmo com a criação de classes especiais e de escolas especiais bimodais que “aceitavam” a presença da língua de sinais, o maior número de surdos, nessa época, ainda freqüentava escolas especiais, majoritariamente oralistas. Assim, é

possível perceber que não havia valorização, reconhecimento ou lugar que contemplasse o uso da língua de sinais. Deste modo, aos alunos surdos não eram criadas oportunidades para um efetivo desenvolvimento de linguagem, e a impossibilidade de acesso a uma língua que eles pudessem dominar plenamente os mantinha alijados dos processos mais elaborados de ensino-aprendizagem. Nesse mesmo contexto surge uma nova proposta de atendimento educacional para o surdo: a Abordagem Bilíngüe, que visa expor o sujeito surdo, o mais precocemente possível, à língua de sinais, permitindo o desenvolvimento rico e pleno da linguagem, o que irá possibilitar um desenvolvimento integral da criança. Além disso, o surdo deve aprender a língua da comunidade ouvinte (oral e/ou escrita), por intermédio da língua de sinais, sem que essa aprendizagem seja feita por treinos e repetições descontextualizadas.

Em se tratando de escolarização, as maiores dificuldades encontradas na relação com um aluno surdo, quer em escolas especiais, classes especiais ou escolas regulares, são as questões de linguagem e da aquisição/aprendizagem da língua.

As possibilidades de desenvolvimento do sujeito é função principalmente das condições sócio-culturais oferecidas para a vivência da linguagem (VYGOTSKY, 1994). Dado que a conceitualização e a organização do real são processos mediados pela linguagem e que a criança surda não adquire naturalmente a língua oral, o ritmo e a qualidade de seu desenvolvimento virão a ser prejudicados pelo prolongamento da fase de aquisição e pela ausência de oportunidades de acesso à língua de sinais, que ela pode assimilar de modo espontâneo (GURGEL, 2004). Fernandes (2006) afirma que para os surdos, os quais, em sua maioria, nascem em famílias ouvintes, as vivências em uma língua efetiva são mínimas, pois eles crescem em um ambiente de pessoas falantes de uma língua sem significação para eles. As interações são limitadas a poucos gestos criados pelas famílias, reduzindo significativamente sua aprendizagem e as trocas com o meio social em que vivem. O conhecimento sobre o mundo dar-se-á por meio de experiências visuais que não são mediadas por uma língua, e não há identificação da pessoa surda com o grupo ao qual pertencem.

Portanto, dependendo de como o grupo social concebe e age diante da criança surda, certas conseqüências sérias poderão se desdobrar, trazendo obstáculos para sua imersão no funcionamento da linguagem e para sua formação

pessoal, de modo mais amplo. (GURGEL, 2004). Telles e Senna (2000) argumentam que

as relações entre linguagem, pensamento e o mundo estabelecem uma posição privilegiada do homem na linguagem. Cada indivíduo falante apropria-se da linguagem através da língua e torna-se autor dos seus discursos a partir da assimilação dos dizeres alheios. (p. 5).

Dessa forma, falar sobre língua materna quando se trata de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, traz um paradoxo: a língua materna ou primeira língua do surdo seria aquela vivenciada em primeira instância, ou seja, a língua oral. Mesmo sabendo não ser esta a língua natural do surdo e que não há, por parte deste, identificação com seus usuários, é a língua pela qual ele tem as primeiras mediações e aprendizagem – uma língua fragmentada e sem sentido.

A aquisição da primeira língua deve ocorrer nas interações com outros sujeitos que a utilizam, possibilitando à criança um desenvolvimento natural desta língua, de forma contextualizada. Alguns autores que realizam pesquisas na área de surdez (GÓES, 2000a; GURGEL, 2004; TARTUCI, 2005; ZAMPIERI, 2006) encontram na posição de Vygotsky embasamento para aquilo que observam nos sujeitos surdos, pois de acordo com este autor, a constituição como sujeito da linguagem ocorre imersa em ambiente social e cultural. (VYGOTSKY, 1994) . Para isso, é necessário que o outro signifique a palavra e/ou gesto da criança, uma vez que ela ainda não tem subsídios para fazê-lo; o que irá acontecer com o decorrer de seu desenvolvimento, a partir das relações sociais estabelecidas. Vale lembrar que as leis gerais de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças, e o que as constitui são as relações sociais, estabelecidas por meio da linguagem.

Portanto, a língua de sinais – uma língua que difere da utilizada pela maioria - é fundamental para os processos de linguagem e aprendizagem da criança surda, pois é por meio desta que ela vai ter acesso ao conhecimento e poderá interagir com o mundo.

Embora as línguas de sinais tenham sido negadas (por grupos de ouvintes) durante décadas, elas sempre existiram e foram utilizadas entre surdos. É somente na década de 1960, que discussões acerca do tema ganharam espaço acadêmico, com os estudos realizados por Stokoe, nos Estados Unidos, os quais influenciaram uma nova proposta educacional para surdos. A partir da década de 1980, buscando-

se um modelo educacional que valorizasse e respeitasse o uso da língua de sinais, surge a proposta da Abordagem Bilíngüe para a educação de surdos.

Em se tratando da aquisição de língua, Lodi (2000), de acordo com os princípios da Abordagem Bilíngüe, afirma que o desenvolvimento da língua oral não tem obrigatoriedade e que, inicialmente, não deve haver preocupação com esta modalidade, mas, sim, com a aquisição de uma língua efetiva. A aquisição da língua oral poderá ocorrer em um segundo momento. A autora explica que

os pilares da educação bilíngüe para surdos defendem o direito e a necessidade destes indivíduos adquirirem a Língua de Sinais como primeira língua no contato com surdos adultos usuários da Língua de Sinais, participantes ativos no processo educacional de seus pares. (LODI, 2000, p. 64).

A convivência tardia com sujeitos que falam a mesma língua implica no comprometimento da constituição do surdo “por estar a criança necessariamente imersa num mundo de língua oral e de aproximar-se - mais cedo ou mais tarde, conforme o caso – das possibilidades de interação com surdos que dialogam efetivamente na Língua de Sinais”. (GÓES, 2000a, p.41).

Entretanto, a aprendizagem do português escrito não é uma opção, mas uma necessidade imposta pela vida social bem como pelos processos de escolaridade. A própria legislação brasileira, que será discutida posteriormente com maior aprofundamento, afirma que “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002).

Considerando os aspectos acima referidos, o aprendizado de outras línguas será decorrente das necessidades de interação com o meio social em que o sujeito surdo está inserido. Neste sentido, podemos afirmar que o aprendizado do português pelo surdo depende da constituição de seu sentido na língua de sinais e das necessidades que estes sujeitos tenham do domínio do português.

Fernandes (2006) recorre à comparação aos ouvintes para refletir sobre a aprendizagem do surdo: a criança ouvinte, desde seu nascimento, interage em sua língua materna – o português oral – em todos os ambientes que frequenta, como o familiar, as creches e escolas. Essa língua lhe permite o acesso às informações e conhecimento de mundo de forma natural, em situações corriqueiras, permitindo sua identificação com um grupo de referência: seus pares. Ao iniciar seu processo de aprendizagem da língua escrita essas crianças têm um conhecimento prévio da

língua, e todas as informações que recebem são perpassadas pelas experiências que tiveram em sua primeira língua – o português oral. E, ainda assim, enfrentam inúmeras dificuldades no processo de alfabetização, dadas as particularidades das modalidades oral e escrita da língua. O que dizer, então, de uma criança surda em seu processo de alfabetização sem contar com essa gama de experiências?

Devemos nos lembrar, que ao iniciar sua vida escolar é bastante provável que a criança surda não seja usuária da língua de sinais, pois essa língua não faz parte de sua experiência familiar. Telles (1998) afirma que adquirir e dominar uma língua significa poder usufruir socialmente das suas vantagens. No caso de surdos, isso não se efetiva em relação à língua portuguesa, porque por maior que seja a exposição a esta língua que a família e companheiros ouvintes assegurem ao surdo, esta não será sua língua de domínio, ou seja, a primeira língua do sujeito surdo, devido às suas limitações auditivas. A sua primeira língua será aquela fundamentada nas habilidades visuo-gestuais, a língua de sinais, usada pelas comunidades surdas para comunicação entre pares e para a construção de conhecimentos.

Assim, o aluno surdo ao chegar à escola tem, em geral, pouco ou nenhum domínio da LIBRAS (por falta de experiências efetivas e suficientes nesta língua), e deve aprender a modalidade escrita do português, freqüentemente, a partir de estratégias pedagógicas preparadas para os alunos ouvintes, usuários fluentes do português. Na realidade, essa língua obrigatória, e estrangeira, é imposta ao aluno surdo a partir das mesmas metodologias pensadas para os alunos ouvintes, sem que se considerem suas experiências – ou não experiências - anteriores, o que gera uma impressão de que o surdo apresenta-se realmente em defasagem em relação ao ouvinte. (FERNANDES, 2006).

Quando se assume uma abordagem bilíngüe, duas línguas precisam circular no espaço educacional: LIBRAS e português. A questão é: de que forma isto tem sido possibilitado?

A atual Política Nacional de Educação, baseada na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), preconiza que todas as crianças em idade escolar devem ser introduzidas em sala de aula regular, entendendo que esta heterogeneidade propiciada pela diversidade destes sujeitos em sala de aula aconteça de forma a enriquecer o grupo. (MAZZOTA, 1996). Todavia, Lacerda (2000), interessada especialmente na educação de surdos, afirma que para tal a escola deve estar

preparada para receber esses sujeitos, respeitando suas condições lingüísticas, culturais e curriculares especiais.

Durante muito tempo, acreditou-se que inserir a criança surda em uma escola regular, sem que houvesse qualquer alteração no ambiente escolar, era a melhor forma de integração. Tal fato é conseqüência da política anterior predominante, da integração do aluno deficiente. Na integração, o aluno era inserido na estrutura ou fluxo comum da escola, não havendo alterações na organização escolar ou curricular. Todavia, serviços de apoio (segregados) poderiam ser providenciados, quando necessários, desde sala de recursos ou atendimento parcial em classes e/ou escolas especiais. (GUHUR, 2003). Ou seja, a criança surda era preparada fora da sala de aula para desenvolver capacidade, no intuito de que, quando inserida em sala de aula regular, conseguisse acompanhar seus pares. No entanto, estudos a esse respeito concluíram que deixar a criança surda em uma sala de aula para ouvintes não lhe permitia uma compreensão adequada das propostas apresentadas pelo professor, e, sim, uma escolarização fatigante; muitas vezes, prejudicial ao sujeito surdo, pois este aluno não se identificava com as crianças ou adultos ouvintes, além do que, o currículo escolar era elaborado por e para sujeitos ouvintes. (SOUZA e GÓES, 1999). O que se observa, antes e atualmente, é que as crianças surdas estão matriculadas em escolas regulares e nenhum cuidado especial lhes é garantido.

Soares (2002) relata que o que vem ocorrendo, ao se tentar criar um ambiente propício ao desenvolvimento do aluno surdo, é uma exclusão, pois se considera apenas sua presença física, tratando-o como ouvinte e não possibilitando seu desenvolvimento lingüístico. Assim, tem-se a impressão que a escola acredita que, ao receber alunos diferentes, sem qualquer mudança na proposta escolar, a inclusão acontecerá “magicamente”, quando, na verdade,

rever a escola é rever práticas, idéias, imagens, conceitos, é reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direção de um novo rumo para a vida social, que clama por liberdade, justiça, solidariedade e amor. (COSTA e GOMEZ, 1999, p. 175).

A pedagogia que vem sendo empregada para o aluno surdo não difere daquela utilizada para ouvintes (apenas os conteúdos são simplificados), cuja ênfase está nos aspectos auditivos e articulatórios, de forma que os padrões sócio-

culturais da maioria ouvinte têm clara predominância, tanto nos conteúdos como nas atividades escolares propostas. (LODI, 2004). Deste modo, é bastante pertinente uma discussão sobre Educação/Escola Inclusiva Bilíngüe, forma educacional que melhor se adequaria à realidade brasileira, considerando a atual legislação e os projetos de inclusão já existentes em alguns municípios. Mas como unir Inclusão e Bilingüismo em mesmo ambiente?

Perlin e Quadros (1997) discutem essa tentativa de unir escola inclusiva com educação de surdos, de acordo com a legislação em favor dos direitos dos surdos, e acreditam que integrar surdos em escolas comuns seja um equívoco, visto que as escolas inclusivas não possuem as condições básicas para o desenvolvimento de relações lingüísticas, sociais, culturais e políticas necessárias ao surdo. Tal fato é explicado pelas autoras de forma simples e clara: o objetivo das escolas é o ensino/desenvolvimento da língua portuguesa, que condiciona todo o processo educacional. Sendo assim, coloca-se uma tensão importante, pois a proposta bilíngüe visa o ensino do português como segunda língua. Torna-se impossível associar propostas tão distintas, porque a escola não conseguirá ensinar o português como segunda língua ao surdo, enquanto esta é a primeira língua dos demais alunos. Além disso, se a escola não garantir a aquisição da primeira língua do surdo - a língua de sinais -, tampouco garantirá a aprendizagem do português, o que torna o processo inviável.

Desse movimento de inclusão frente à surdez emergem tanto os problemas relativos ao acesso à língua, como à adequada preparação para que uma escola se torne bilíngüe. No caso de uma tentativa de inclusão bilíngüe os cuidados devem ser ainda maiores.

Em 2002, a LIBRAS foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão utilizada pelas comunidades surdas, pela Lei 10.436. (BRASIL, 2002). Apesar do reconhecimento, a educação de surdos em nada foi alterada, no sentido de incluir o uso da língua de sinais nas salas de aula. Somente em 2005, com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que regulamentou a Lei 10.436, algumas alterações foram sugeridas para garantir uma educação de melhor qualidade ao sujeito surdo. Pode-se observar que este Decreto defende a LIBRAS como língua de instrução e aponta a necessidade de uma educação inclusiva bilíngüe:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de LIBRAS - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Portanto, parece bastante claro que a atual política pública de educação inclusiva voltada para os sujeitos surdos pretende considerar as reais necessidades dessa população. Thoma (2006) acredita que para que a inclusão escolar aconteça já existe um amplo espectro de leis no Brasil que garantem atendimento às demandas. Além disso, inúmeros investimentos vêm sendo feitos nesse sentido, o que poderia gerar escolas perfeitamente aptas para propiciar um espaço adequadamente inclusivo. Entretanto, tal aparato não tem sido suficiente para garantir a qualidade de ensino a todos. A comunidade surda questiona freqüentemente a inclusão, defendendo as escolas de surdos e julgando-as necessárias para a garantia de aspectos que, mesmo considerando os esforços do Governo Federal pela promoção de mudanças, em geral não são contemplados em ambiente inclusivo, como: aspectos culturais; aquisição da língua de sinais para desenvolvimento cognitivo; processos históricos, lingüísticos e políticos. Simples adaptações não dão conta da complexidade da inclusão de surdos entre ouvintes.

Ocorre atualmente uma grande discussão sobre o que seria melhor para o aluno surdo: a escola inclusiva, que contemple suas reais necessidades e respeite sua diferença mesmo junto aos ouvintes, ou a escola de surdos, que o aceite como tal e tenha preparação para ensiná-lo da maneira mais adequada? Lopes (2006) acredita que o problema não esteja exatamente no local em que a educação do surdo deve acontecer, mas no olhar que se tem sobre aqueles que aprendem. Na escola de surdos, embora haja reconhecimento da diferença surda, da língua de sinais e da capacidade de aprendizagem, muitos professores ainda têm uma visão desse sujeito orientada para a incapacidade de aprender. E nas escolas comuns, de ouvintes, em que alunos não comungam de uma mesma língua, mesmo com a presença de intérpretes de LIBRAS, os problemas persistem, pois parece que os

profissionais não estão aptos a pensar no coletivo como alvo de uma estratégia de ensino e de aprendizagem.

Botelho (1998) e Lacerda (2000) ressaltam que, devido ao fato de o aluno surdo não compartilhar com seus colegas e professores de uma língua comum, tal desigualdade em sala de aula representa a não garantia de acesso às informações, conhecimentos e outros aspectos que geralmente são pouco discutidos e contemplados pelas práticas inclusivas. Lebedeff (2006) traz, em seu trabalho, discursos de surdos sobre suas experiências escolares ou, nas palavras da própria autora, suas “não experiências escolares”. Nota-se a partir de tais discursos que, pela ausência de uma língua comum entre aluno surdo e professor ouvinte, são usadas algumas práticas com a finalidade de camuflar os problemas de ensino e aprendizagem dos alunos, como cópias, avaliações com consultas a cadernos e livros, alunos surdos sentando-se junto a ouvintes para que possam copiar as respostas, dentre outras, sem uma preocupação efetiva com sua aprendizagem e desenvolvimento.

Não devemos nos esquecer também da questão da aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, acreditando-se que a língua de sinais seja a primeira língua da criança, de acordo com os princípios bilíngües. Quando inserido em uma escola regular, este ensino não pode ser realizado da mesma forma que para crianças ouvintes, pois para estas o português é a primeira língua. Este ensino deve ser diferenciado, especialmente nas séries iniciais, quando estes alunos estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem. (TARTUCI, 2001; LACERDA e POLETTI, 2004).

Para que uma língua seja aprendida, é preciso que esta faça sentido para aquele sujeito quando for “ensinada”, ou seja, deve-se fazer com que o sujeito sinta prazer em usá-la, tornando-se necessário que o sujeito faça parte de um ambiente que a use funcionalmente. Esta língua só é adquirida pelo sujeito por intermédio da sua interação com o meio. (LACERDA e CAPORALI, 2001).

Para o surdo, aprender o português escrito significa apoderar-se da ferramenta social para negociar, formar opiniões e lutar por um espaço em condições de igualdade com os ouvintes. Lopes (2006) traz, em seu trabalho, frases de professores de surdos incluídos, nas quais é possível notar o quanto estes

professores ainda estão enganados quanto à questão da aprendizagem, quer da língua escrita, quer dos conteúdos instrucionais. A autora diz ainda que:

fica claro que a aprendizagem dos alunos – e penso que surdos e ouvintes se enquadram nessa lógica – é constatada por um conjunto de testes e de exercícios que, ao cobrarem respostas referentes a conteúdos trabalhados, medem e determinam se os sujeitos estão aptos para seguirem seus estudos. A aprendizagem dos alunos surdos fica relegada ao domínio de alguns códigos, ao estabelecimento de relações entre um conjunto de palavras e um conjunto de desenhos e à memorização de algumas palavras e conceitos previamente colocados. A memorização mecânica e sem razões na língua portuguesa e a memorização de regras gramaticais não permitem que os surdos utilizem a língua como instrumento que pode servir de estratégia para negociar com ouvintes outros sentidos para o que aprendem. (LOPES, 2006, p. 43).

Devemos considerar os diversos fatores necessários para se incluir adequadamente um aluno surdo em sala de aula regular, como: a importância da presença da língua de sinais no ambiente escolar; a necessidade de um instrutor surdo para o ensino da LIBRAS a crianças surdas e funcionários da escola; a presença, também indispensável, de intérpretes de LIBRAS; a reestruturação da prática pedagógica, incluindo planejamento de atividades que não excluam alunos surdos; a necessidade de parceria entre professor e intérprete; o cuidado no ensino da língua portuguesa como segunda língua. Tantos requisitos devem ser discutidos com cautela se o que se deseja é um ensino de qualidade e igualitário. Essas questões causam certa preocupação e nos levam a refletir se, no caso específico da surdez, a inclusão escolar é realmente possível.

Góes (2000a) relata o caso de duas crianças surdas inseridas no ensino regular, sem a presença de intérpretes de LIBRAS: Norberto e Vitor. Norberto tinha nove anos e freqüentava o setor de fonoaudiologia; Vitor tinha sete anos e freqüentava classe especial e setor de fonoaudiologia. Ambos não tinham interlocutores que usassem LIBRAS na escola, somente nos setores de atendimento especializado podiam dialogar em sinais. A autora discorre sobre as experiências dramáticas e os muitos obstáculos na formação dessas crianças em decorrência da ausência de parceiros de uma mesma língua. As dificuldades foram tantas que os dois meninos permaneceram pouquíssimo tempo na escola regular, sendo encaminhados para uma classe especial. Ambos desistiram, segundo as famílias, por motivos, como cansaço para escrever e comportamentos de indisciplina. De acordo com os depoimentos das professoras desses alunos surdos, a falta de uma

língua em comum impedia o ensino dos conteúdos esperados. Além disso, esses depoimentos indicavam uma falta de clareza quanto às questões de aquisição da língua, das possibilidades e necessidades das crianças, e a falsa idéia do conhecimento do português pelas crianças. As professoras dependiam do ensino oferecido às crianças na clínica fonoaudiológica como requisito para a alfabetização. Dessa forma, a simples inserção em sala de aula trouxe conseqüências extremamente negativas, levando alunos e professores à frustração e ao fracasso.

Lacerda (2000), por outro lado, relata, em uma experiência de inclusão de aluno surdo com a presença de intérprete, que apesar da condição bilíngüe do aluno, a escola não fazia adaptações metodológicas e curriculares às suas necessidades e, ainda, que a presença do intérprete muitas vezes gerava uma confusão entre os papéis deste e da professora, levando o intérprete a assumir, por vezes, o trabalho pedagógico.

De acordo com Skliar e Lunardi (2000), a inclusão do aluno surdo na sala de aula comum marca a presença de uma outra língua, denotando uma diversidade lingüística. A diferença e a diversidade, no contexto escolar, são vistas como sinônimos, o que mascara outros interesses e favorece um falso consenso, já que ao termo diversidade é atribuída uma pluralidade de identidades, entendida como uma condição humana, e não a conseqüência expressa/marcada de ideologias da diferença que dão forma às categorias assimétricas da sociedade.

Lacerda (2002) aborda a questão da inclusão de um aluno surdo em escola regular com a presença de intérprete de LIBRAS, profissional que na época referida tinha uma participação ínfima nas escolas do Brasil. No caso relatado, o intérprete favoreceu a mediação entre os ouvintes (alunos, professores e outros), e o aluno surdo teve garantida a circulação da LIBRAS no contexto escolar, assim como a possibilidade de acesso ao conhecimento em sua língua de domínio (LIBRAS). Entretanto, a experiência não trouxe apenas esses bons resultados. A autora expõe a dificuldade de busca por um profissional intérprete qualificado; a dificuldade de aceitação da escola frente a esse “estranho”; a posição diferenciada a que o aluno foi submetido, devido à presença constante do intérprete; as confusões de papéis que o intérprete gerou dentro da sala de aula, dentre muitos outros problemas. As escolas parecem acreditar que a presença do intérprete trará consigo a resolução para todos os percalços da inclusão de um aluno surdo e, assim sendo, não será necessária nenhuma outra mudança das práticas vigentes.

Góes (2004) também relata uma experiência semelhante e ressalta que toda a escola que pretende receber um aluno surdo deve passar por mudanças efetivas, pois se realizar apenas pequenos ajustes, estará se esquivando do compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos diferentes. Afirma, ainda, que mesmo com mudanças no âmbito escolar, as diretrizes não se concretizam facilmente e acabam por gerar condições iguais para diferentes e, portanto, insuficientes para o aluno com necessidades educativas especiais – “Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada”. (p. 75).

Schneider (2006) realizou uma pesquisa em escola inclusiva, com a presença de quatro alunos surdos, em uma sala de pré-escola sem a presença de intérpretes ou de educadores surdos. A autora relata que os professores, em atividades como leitura de histórias, acabavam por ignorar a existência dos surdos. Muitas vezes, quem lembrava que os alunos surdos deveriam participar das atividades eram seus colegas ouvintes, o que denunciava a segregação explícita que ocorria durante as atividades. Ou seja: os alunos surdos estavam matriculados, mas não estavam recebendo a educação com as mesmas oportunidades que os ouvintes. O que mais nos chamou a atenção foi o fato de tais crianças encontrarem-se apenas na pré-escola. Se essas crianças são tratadas assim na pré-escola, o que esperar da seqüência de sua escolarização? Então que tipo de educação inclusiva é essa? Que idéia essas crianças fazem de sua condição de surdez? Como enxergarão, dentro de alguns anos, o próprio processo de escolarização? Que futuro pretenderão diante de tamanha exclusão e desrespeito por sua condição lingüística ainda na infância? As respostas para tantas dúvidas e medos não têm sido dadas, apesar dos princípios apresentados pela política inclusiva.

Para se compreender a inclusão de alunos surdos, é necessário que antes se aprenda a olhá-los como diferentes, e que se entenda essa diferença como primordial, e não mais como incapacidade ou anormalidade. Embora muito se tenha feito a respeito dessa diferença, o fato de se pretender incluí-los, tomando como parâmetro o ouvinte, pode, muitas vezes, afastá-lo de seus iguais. Lopes (2006) acredita que quando negamos a surdez e a necessidade de aproximação entre pares em associações, comunidades, clubes e escolas de surdos, estamos negando uma razão para a formação de grupos e, conseqüentemente, cultura e identidade desses grupos. Ressaltamos esses aspectos, porque o que se tem observado em

muitas escolas ditas inclusivas, é a presença de um único aluno surdo em cada classe, ou pior, em cada escola; o que significa que os alunos surdos estão espalhados e isolados em sua condição lingüística. Existem, atualmente, as chamadas “escolas pólo”, que são referências em determinados municípios. Essas escolas, além dos seus alunos sem deficiências, recebem uma clientela com apenas um tipo de deficiência (e não vários tipos de deficiência em uma mesma escola), buscando aprofundar seus conhecimentos acerca desta e propiciar um ensino de melhor qualidade, respeitando as necessidades específicas desse grupo incluído. Porém, poucas são as experiências nesse sentido. Lebedeff (2006) acredita que “se não ter uma língua compartilhada com o professor já é difícil, não compartilhar a mesma língua com trinta colegas provoca uma sensação de permanente alijamento.” (p. 51).

Destacamos isso, porque se a proposta é criar um ambiente no qual se valorize a diferença, com o intuito de enriquecer as relações, o ideal seria que o mesmo valesse para o aluno incluído – experiências de semelhança e diferença – com a presença de outros surdos na sala de aula.

Soares e Lacerda (2004) se referem ao paradoxo referente a esse tema, dizendo que pela condição lingüística do aluno surdo é indispensável a presença/circulação da língua de sinais, mas para uma interação lingüística é necessário que haja pessoas que partilhem da mesma língua. As atuais propostas inclusivas não oferecem esse tipo de convivência, o que culmina num ambiente pouco propício a interações, trocas e vivências que possibilitem a construção de conhecimentos e identidade do surdo.

Góes (2004) também aborda esse assunto, relatando que poucas oportunidades são oferecidas aos alunos especiais, no sentido de promover o encontro entre semelhantes (e não apenas entre diferentes do ponto de vista do aluno incluído); normalmente isso ocorre fora do ambiente escolar, nos atendimentos clínicos e salas de recursos, quando existem.

Embora o contato com a diferença e as experiências propiciadas num ambiente inclusivo sejam muito ricas, tanto para os surdos como para os ouvintes, não se pode negar que a inclusão de surdos do modo como tem sido praticada ainda não é favorável ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Concordo com Lacerda (2006), quando ela afirma que:

A experiência de inclusão parece ser muito benéfica para os alunos ouvintes que têm a oportunidade de conviver com a diferença, que podem melhor elaborar seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e a comunidade surda, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Todavia, o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos. (p.181)

As primeiras iniciativas em atender às necessidades de alunos surdos vêm sendo contempladas por meio de alterações curriculares, da aceitação da LIBRAS e da presença de intérpretes; todavia a presença do instrutor surdo raramente é lembrada. Não que a presença de intérpretes em salas de aula não seja importante, mas trata-se de um ouvinte que, embora seja usuário da LIBRAS e compartilhe seu uso com o aluno surdo, é um usuário de LIBRAS como segunda língua, como ouvinte. Por que, então, o aluno ouvinte pode partilhar de sua língua com o professor na sala de aula, dialogando e trocando experiências, e o aluno surdo é privado disso?

Experiências de alunos surdos em escolas inclusivas revelam que a comunicação nesse ambiente é superficial, mesmo quando há presença de intérpretes, resumindo-se a algumas trocas de informações básicas, o que impede relações mais aprofundadas pela ausência dessa língua em comum. (LACERDA, 2006). Isso implica uma grande perda de possibilidades de desenvolvimento pessoal e interpessoal, subjetividade e desenvolvimento da própria linguagem. Talvez a simples presença de instrutores surdos pudesse amenizar tantos prejuízos a que são submetidos os alunos surdos. Perlin (2006) afirma que os alunos surdos com professores surdos “estão mais propensos a permanecer na escola e apresentar devido apreço e aprendizagem”. (p.77).

Zampieri (2006) e Turetta (2006) realizaram pesquisas em escolas inclusivas e bilíngües. Trata-se do mesmo programa focalizado nesta pesquisa - que visa atender, da melhor maneira possível, as necessidades de aprendizagem de alunos surdos -, que conta com a presença de intérpretes de LIBRAS e instrutores surdos, portanto, num ambiente em que há constante circulação da LIBRAS.

Zampieri (2006) analisa as relações pedagógicas no ensino fundamental entre professor ouvinte e aluno surdo, destacando os muitos problemas nas práticas diárias da dupla professor-intérprete:

Ao necessitarem de uma explicação, os alunos surdos recorrem ao professor ouvinte, em alguns momentos, porém o fazem com maior frequência para o intérprete. Às vezes, o intérprete assume a função docente, seja pela pouca fluência da LIBRAS por parte do professor ou por este delegar sua função ao intérprete. Assim, as significações produzidas na relação pedagógica professor ouvinte-aluno surdo perpassam pelo intérprete que também assume o fazer pedagógico em alguns momentos. (ZAMPIERI, 2006, p. 100)

O fato é que quem sai prejudicado nessa relação é o aluno. A autora relata, ainda, o quanto a presença de dois profissionais na sala de aula, com tal indefinição de papéis, gera dúvidas nas crianças; especialmente porque, em muitos momentos, o professor se omite na relação, devido ao seu conhecimento insuficiente de LIBRAS, favorecendo que o intérprete assumira seu papel, ainda que não tenha formação para isso. Os dados desse estudo revelam que processos de exclusão acontecem mesmo quando os direitos dos surdos são assegurados (sala de aula com presença de intérprete e de LIBRAS) – permanece a sensação de que existe um professor (falante) para os alunos ouvintes e um professor (usuário de LIBRAS) para alunos surdos. Nota-se, portanto que, embora haja um instrutor surdo nesse ambiente, que possibilita a vivência em LIBRAS às crianças surdas e aos profissionais, isso não impede que algumas dificuldades, como as apontadas acima, ocorram.

Turetta (2006) também realizou uma pesquisa neste mesmo programa inclusivo e bilíngüe, em uma escola de educação infantil, e as dificuldades encontradas são muito semelhantes. De acordo com a autora, os aspectos positivos foram muitos, pois as crianças surdas bem pequenas mostravam algum domínio de LIBRAS e da construção de vários conhecimentos propiciados pela escola. Entretanto, os problemas observados também foram inúmeros: inadequação das atividades (cantar e contar histórias com estratégias pouco adequadas aos alunos surdos); dificuldade dos intérpretes em “traduzir” algumas brincadeiras voltadas a ouvintes; falta de planejamento e materiais adequados e, especialmente, a presença de muitos educadores na sala de aula, culminando novamente na confusão de papéis e resultando em uma sobrecarga importante para as crianças surdas. Assim sendo, percebemos a importância de se pensar os modos de inserção de instrutores surdos em programas inclusivos, pois, caso tal inserção não seja preparada cuidadosamente pode gerar problemas, e não apenas bons resultados.

Todavia, não se pode desmerecer o empenho dos programas investigados por Zampieri (2006) e Turetta (2006) que, baseados em pressupostos adequados - como a garantia da circulação da LIBRAS nas escolas e outras diretrizes referentes a um programa bilíngüe - atenderam, em alguma medida, aos direitos lingüísticos dessas crianças. Além disso, e mais relevante ainda, tais programas ofereceram uma experiência escolar diferenciada, que contou com a presença de profissionais capacitados e fluentes em LIBRAS (intérpretes e instrutores surdos) e com um ambiente inclusivo peculiar, onde estavam presentes surdos (diversos alunos surdos em cada turma) e ouvintes, propiciando aos alunos o contato entre diferentes e entre pares/iguais.

Considerando as dificuldades e os obstáculos encontrados nas experiências descritas, a presente pesquisa mostra-se relevante, pois pretende uma observação minuciosa às atividades do instrutor surdo neste contexto.

Sabe-se que o instrutor surdo é uma figura recente no cenário educacional. Como não inserir esse profissional em um ambiente inclusivo, se ele é o representante da cultura, da identidade e da língua de sinais para o aluno surdo? Se sua presença é fundamental, por que ainda há tão poucas experiências nesse sentido? Como deve ser o perfil desse profissional para atuar no ensino? Quais as suas funções nesse contexto? Procuramos discutir essas e outras questões no decorrer deste trabalho.

2.0 - O INSTRUTOR SURDO: NOVA FIGURA NO ESPAÇO EDUCACIONAL

O instrutor surdo, apesar de ser um profissional novo na área educacional, tem se mostrado muito presente nas discussões a respeito da inclusão escolar de alunos surdos. De acordo com os últimos documentos brasileiros, é considerado instrutor surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para poder transmiti-la aos seus alunos – surdos e/ou ouvintes (BRASIL, 2005).

O termo instrutor, conforme denominação oficial em leis e documentos, parece remeter-se à tarefa específica do ensino de uma língua; todavia, esse instrutor atua também como “**educador**”, ensinando crianças surdas a enxergar o mundo de uma forma peculiar; diferente do olhar dos ouvintes, trazendo para o espaço educacional valores, aspectos culturais, emoções, percepções da ótica da pessoa surda. Além disso, o instrutor se mostra o melhor representante da língua e da cultura surda no espaço escolar, conforme pode ser observado em estudos que focalizam sua atuação. (PERLIN, 2000, GURGEL, 2004; SOARES, 2004).

Assim, considerando a importância desse profissional, acreditamos que seja necessário um melhor conhecimento de como sua história vem sendo construída, no decorrer dos anos, no Brasil e no mundo: seu papel e perspectivas para essa nova figura profissional.

2.1 - A luta pelo reconhecimento da Língua de Sinais

Consta que o primeiro professor de surdos da história foi Pedro Ponce de Leon, um ouvinte, que demonstrou que os surdos eram capazes de aprender a falar, ler e escrever. Mas foi o Abade Charles Michel de L’Epèe, um francês, o primeiro a valorizar a língua de sinais usada pela comunidade surda. Charles Michel de L’Epèe criou, por volta de 1760, a primeira escola pública para surdos na Europa – o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris –, fato que possibilitou o surgimento de um modelo educacional para surdos oposto àqueles vigentes até então, os quais priorizavam o ensino por meio da língua oral. Embora neste modelo educacional a utilização dos sinais tivesse como finalidade a aprendizagem da língua escrita majoritária, esse novo olhar sobre a surdez e a educação de surdos difundiu-se e

conquistou simpatizantes, grupos de educadores (ouvintes e surdos) e comunidades surdas. (MOURA, LODI e HARRISON, 1997).

Porém, por volta dos anos 80 do século XIX, é travada nova batalha entre surdos e ouvintes, visto que estes últimos, que pouco conhecimento tinham acerca das condições de aprendizagem dos surdos, passaram a questionar a importância da língua de sinais e a função de instrutores/educadores surdos. (MOTTEZ, 1993).

Assim, segundo Lodi (2004),

durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que “falta” ao surdo frente ao “modelo” ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório. (p.25).

O período referido (1880-1960) foi marcado pelas imposições feitas a partir do Congresso de Milão, que proibiu terminantemente o uso da língua de sinais, vendo esta como nociva ao desenvolvimento da fala do surdo. Porém, com o decorrer dos anos, a abordagem oralista assumida no período trouxe inúmeros insucessos, tanto em relação à aquisição da língua oral, quanto em relação à educação dos surdos, gerando indivíduos com conhecimentos limitados, usuários de uma língua fragmentada e subalternos à cultura ouvinte. Somente por volta da década de 1960, o discurso sobre a surdez e sobre a língua de sinais ganhou força novamente, após a descrição lingüística da língua de sinais americana e de outras línguas de sinais. Estes estudos foram a base para o surgimento da proposta educacional Bilíngüe, por volta da década de 1980, apontando resultados educacionais muito mais satisfatórios por surdos filhos de pais surdos e usuários de língua de sinais. Lodi (2004) afirma que

desde a década de 1980, está havendo um movimento mundial apontando em direção à necessidade de se implantar uma política educacional bilíngüe. Este tem recebido apoio das diversas comunidades surdas e vem obtendo maior sucesso nos países Escandinavos, cuja política social e cultural é a da aceitação das diferenças. (p.28).

Moura (2000) afirma que os muitos anos dedicados a essa luta dos surdos pelo direito de uso e respeito pela sua língua e cultura, pela participação e por espaço de decisão, afetaram suas vidas em aspectos diversos:

Se o surdo se transforma por esta ação social que lhe permite vir-a-ser, ele por sua vez será um elemento transformador da sua própria realidade, agente da reorganização extra-grupal, interferindo na modificação do que lhe restringe e tolhe. Construindo sua identidade como falante, capaz de agir, se transformar e conseqüentemente tendo possibilidade de transformar o meio em que vive, este sujeito, que carregava o emblema de não falar e de não poder, poderá ser ressignificado pelos ouvintes. (p.142).

Em meio a tantas lutas pelos direitos do surdo, especialmente pelo uso da língua de sinais, as questões educacionais acabaram se entrelaçando às questões políticas, estendendo-se até os dias atuais. Conforme explicitado no capítulo anterior, documentos como a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) reconhecem e incentivam, em nível mundial, a inserção adequada do surdo na sociedade, indicando a necessidade de garantir seu direito de acesso às informações em sua língua. Contudo, poucas ou quaisquer providências são tomadas no sentido de atender suas condições especiais de aprendizagem; a criança surda fica alocada em sala de aula e sequer tem seus direitos lingüísticos respeitados (GÓES e LAPLANE, 2004), visto que até então a presença de professores e instrutores de LIBRAS e intérpretes de LIBRAS não era prevista no contexto educacional.

Embora tais documentos assegurem alguns direitos ao surdo e sua inclusão na sociedade e nas escolas, valorizando e respeitando sua língua materna, somente no ano de 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como oficial, pela Lei 10.436, de 24/04/2002, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República. No texto da lei, a LIBRAS é reconhecida como meio de comunicação e expressão, como um sistema lingüístico de natureza visual-motora com estrutura gramatical própria, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil. O mesmo texto afirma que devem ser garantidas, por parte do poder público, em geral, e em empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão dessa língua. Atribui, em especial, essa responsabilidade às instituições e serviços públicos de Educação e de Assistência à Saúde, estabelecendo que os sistemas educacionais federal, estaduais e municipais

devem garantir a inclusão do estudo da LIBRAS em cursos de formação de educadores e de profissionais que atuam junto à surdez.

No momento em que a língua de sinais passa a ser respeitada como uma língua própria dos membros de um grupo social, observa-se que os surdos adultos podem assumir um papel importante no processo educacional de outros surdos, sobretudo junto às crianças e aos adolescentes.

Para regulamentar a Lei 10.436 é publicado o Decreto 5.626/05, em dezembro de 2005, que traz novos elementos: define atribuições, prevê profissionais específicos para atuarem junto à educação do surdo, conforme exposto no capítulo anterior.

Mesmo havendo amparo da lei, infelizmente, no Brasil, a realidade educacional dos surdos ainda é precária. Em sua grande maioria, os surdos brasileiros desconhecem ou pouco conhecem a língua de sinais; têm oportunidade de aprender apenas o português como língua única; freqüentam escolas para ouvintes e, dadas as dificuldades de aprendizagem que apresentam, acabam por abandoná-las. Mesmo nas escolas “especiais”, que dizem aceitar a língua de sinais, ainda são poucas as que permitem que professores surdos façam parte de seu corpo docente - como professores ou como instrutores. (LODI, 2004).

Pensar em tal modelo educacional adequado sem considerar a presença de um instrutor surdo também seria um equívoco. Perlin e Quadros (1997) ressaltam a importância do envolvimento de membros da comunidade surda nessas discussões, pois uma escola inclusiva sem adultos surdos seria mais uma forma de desarticular sua comunidade.

Lacerda (2002) afirma que a atualidade das escolas inclusivas indica o desconhecimento das comunidades surdas e o não entendimento da necessidade de educadores surdos no âmbito educacional; na maioria das vezes, o problema é “solucionado” com a inserção de intérpretes de LIBRAS em sala de aula e, embora este auxilie e garanta a comunicação, sabe-se que a presença deste profissional não garante a resolução de diversos outros problemas como ajuste curricular, escolhas metodológicas, dentre outros.

Conforme citado anteriormente, o profissional melhor indicado para o ensino da língua de sinais a crianças surdas é o instrutor surdo. Se ainda se questiona a capacidade do surdo para ensinar a própria língua, aceitar a sua presença no âmbito educacional, como um profissional igual aos demais, é ainda mais difícil. Alguns

trabalhos (TURETTA, 2006; ZAMPIERI, 2006) destacam as pouquíssimas experiências educacionais em que o instrutor surdo se faz presente. Sabe-se, também, que há uma escassez de instâncias formadoras desses profissionais, além do que, muitos deles vivenciaram uma escolaridade insuficiente, responsável pela formação de educadores cuja atuação muitas vezes reflete a educação que tiveram (GURGEL, 2004).

Embora de forma tardia e com reflexos ainda tímidos na sociedade, nota-se, felizmente, na história dos surdos do Brasil, um movimento da comunidade surda em defesa de sua educação, não mais se mostrando inteiramente subordinada ao grupo majoritário ouvinte. Em abril de 1999, no Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, a comunidade surda elaborou o documento “A Educação que nós surdos queremos”, o qual deixa muito clara a concepção dos surdos em relação à sua educação. Já no início do texto, observa-se que o responsável por ministrar aulas de LIBRAS deve ser exclusivamente um surdo - desde que munido de certificado de curso específico reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos -, visto que este possibilitará, de forma mais eficiente, a construção da identidade surda. O documento considera, também, a inclusão escolar de surdos/integração como prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda, acreditando que esta seja a causa principal de fechamentos de escolas especiais e abandono do processo educacional.

A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) - junto ao MEC (Ministério da Educação) e à CORDE (Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência), desde o ano de 2001 - tem buscado garantir condições de formação do instrutor surdo. Porém os programas de formação tendem a se restringir às grandes cidades e capitais, não atingindo um número suficiente de profissionais que garanta uma ampla divulgação de seu trabalho.

Vindo ao encontro à nova política educacional, o Decreto 5.626/05, de dezembro de 2005, trata do direito das pessoas surdas ao acesso às informações por meio da LIBRAS; do direito dessa comunidade a uma Educação Bilíngüe e da formação de professores de LIBRAS e de intérpretes de LIBRAS, dentre outras providências. Há neste decreto um capítulo destinado à formação do professor/instrutor de LIBRAS, o que demonstra a importância e atualidade do

presente trabalho, visto tratar de um assunto relativamente “recente”, que requer estudos aprofundados e leis a seu favor, para que possa adquirir maior reconhecimento.

Em suma, apesar de ser uma figura ainda insuficientemente presente nos contextos educacionais, o instrutor surdo vem ganhando algum espaço de atuação em diferentes projetos. No entanto, constata-se, na realidade atual, uma interpretação vaga ou indefinida quanto ao escopo dessa atuação, o que indica a necessidade de se intensificar o debate sobre seu papel (GURGEL, 2004).

2.2 - O Instrutor Surdo: quem é esse profissional?

O histórico exposto nos mostra que, até recentemente, não havia a necessidade de formalizar o ensino da língua de sinais, visto que esta não tinha reconhecimento perante a sociedade. Ela era ensinada entre membros da comunidade surda, de forma natural e por meio do convívio, ou para pessoas ouvintes que demonstravam algum interesse. A necessidade por um ensino formal teve início somente quando a legislação – nacional e internacional - em favor de uma educação bilíngüe adequada e o reconhecimento da língua começaram a ganhar alguma importância. Por isso no Brasil, somente na última década, passou-se a discutir quem seria o profissional responsável pelo ensino da língua de sinais, já que a LIBRAS é reconhecida oficialmente e a legislação exige que seja inserida no contexto educacional.

O que podemos dizer acerca desse profissional na atualidade? Quem é a pessoa que atua no ensino da LIBRAS?

De acordo com Gurgel (2004), são pessoas que fazem parte de associações de surdos e assumem o papel do ensino a crianças surdas e a ouvintes (familiares e interessados). Nós iríamos além, afirmando que esses instrutores surdos foram vítimas do insucesso do oralismo, o que os levou a buscar caminhos diferentes, assumindo a LIBRAS como forma de “sobrevivência”. Com o passar dos anos, apropriaram-se desse conhecimento e passaram a dividi-lo com outros surdos, numa tentativa de protegê-los de todo o processo penoso pelo qual foram forçados a passar. Assim sendo, esses instrutores são os principais responsáveis pelo ensino da LIBRAS, tendo como requisitos únicos o conhecimento e fluência nesta língua.

Outra função dos instrutores surdos é auxiliar no desenvolvimento dos processos cognitivos de alunos surdos, possibilitando uma comunicação entre os pares e permitindo, também, que estes dividam suas alegrias, preocupações e dúvidas dentro do espaço escolar (GURGEL, 2004).

É sabido que a grande maioria das crianças surdas tem a surdez diagnosticada tardiamente. Identificar e diagnosticar precocemente as perdas auditivas são metas ainda não atingidas em nosso país¹, ocorrendo um grande intervalo de tempo entre a suspeita da perda auditiva, o diagnóstico e a intervenção. A realidade vivenciada indica que vários surdos, apesar de diagnosticados, só buscam ou têm acesso a centros para intervenção na idade escolar. (AZEVEDO, 1996; FERRO, GONÇALVES e CIERI, 2002; SIGOLO, 2006). É nesta idade que o problema da surdez torna-se mais evidente, em decorrência das dificuldades de aprendizagem e de comunicação que surgem no âmbito escolar.

Segundo a abordagem bilíngüe, a língua de sinais deve ser ensinada como primeira língua da criança surda; entretanto não é isso o que ocorre no cotidiano. A suspeita da surdez surge somente quando a família percebe que a criança não emite as primeiras palavras, por volta de 12 a 18 meses. Há ainda o tempo entre a suspeita e a confirmação do diagnóstico, que varia de 11 a 48 meses. (NAKAMURA, LIMA e GONÇALVES, 2000). Sabe-se também que os surdos são filhos, na maioria dos casos, de pais ouvintes (MOURA, 2000); o que significa um ambiente pouco propício ao desenvolvimento da língua de sinais. Sendo assim, a maioria dessas crianças só terá acesso à língua de sinais quando iniciar sua vida escolar. Conhecendo esse atraso de diagnóstico, de procura por intervenção e de ensino da língua de sinais ao surdo, seria indispensável a presença de um instrutor surdo no quadro de profissionais da escola, local onde o contato com a LIBRAS pode se dar efetivamente. Todavia, as iniciativas que envolvem tais profissionais no espaço escolar ainda são poucas, de âmbito local e com periodicidade irregular, quase sempre sem garantias de uma contínua vinculação institucional (GURGEL, 2004).

¹ Está em tramitação, desde 1997, o Projeto de Lei nº 03842, que deverá tornar obrigatória a Triagem Auditiva Neonatal, cujo intuito é o diagnóstico precoce da surdez, ainda nos hospitais e maternidades. Entretanto, não há uma política eficiente em âmbito nacional para a questão da surdez; o que temos, nesse sentido, são iniciativas de profissionais liberais (médicos otorrinolaringologistas e fonoaudiólogos), em alguns municípios, que realizam a triagem auditiva neonatal em hospitais, como procedimento pré-diagnóstico. (MUNHOZ, 2007).

Outro grande problema está no fato de que o sistema brasileiro não tem disponibilizado recursos suficientes para a contratação necessária de instrutores surdos. (KELMAN, 2001). Além disso, muitas vezes, a burocracia do sistema brasileiro dificulta tal contratação, visto que até surgimento do Decreto 5.626 não havia formação específica ou certificação para a profissão de instrutor surdo. Se o único critério para atuar como instrutor até então era a fluência na LIBRAS, de que modo avaliar se o profissional está ou não apto para assumir o cargo? Quem seria o responsável por tal avaliação? Ao esbarrar nessas dificuldades, muitas instituições/escolas acabam por desistir de contratá-lo, ou optam por um ouvinte fluente em LIBRAS, com alguma formação na área educacional.

De acordo com Monteiro (2006), em agosto de 2001, o Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo e a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), capacitaram oitenta surdos no Brasil, para serem instrutores de LIBRAS e multiplicadores desta atividade. O mesmo programa desenvolveu também métodos de ensino e materiais didáticos a serem oferecidos aos alunos surdos e ouvintes, buscando uma educação de melhor qualidade. Essa iniciativa é positiva, na medida em que capacita surdos e pretende que estes capacitem outros, ampliando a rede de formação destas pessoas no país. Mas há de se convir que oitenta é um número ínfimo, se considerarmos a extensão de nosso país e a quantidade de surdos que freqüentam as escolas.

No Decreto 5.626/05, o artigo 30 ressalta que os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal devem viabilizar ações relativas a formação, capacitação e qualificação de profissionais para o uso e difusão da LIBRAS, e que deve haver verbas destinadas para tal previstas em seus orçamentos anuais, a partir de um ano da publicação do documento. Entretanto, sabe-se que a efetiva disponibilização e acesso a essa verba é bastante difícil, quando não impossível.

Lacerda e Caporali (2001) falam da importância em se discutir a realidade dos educadores surdos, os quais têm características próprias. O surdo, em sua história educacional, em geral, teve uma escolaridade difícil, enfrentando inúmeros obstáculos para adquirir algum conhecimento, visto que os ambientes educacionais eram pouco propícios, e os conteúdos eram sempre apresentados em português, o que não garantia acesso adequado às informações. Muitos deles, mesmo frente a

tantos problemas, conseguiram vencer esse percurso e, por meio de algum contato com a comunidade surda, puderam ter melhor desenvolvimento, por meio da língua de sinais. Ao atingir um nível de conhecimento razoável, muitos tiveram a possibilidade de se tornar professores/instrutores de LIBRAS.

As autoras afirmam, ainda, que o ensino da LIBRAS, por tais professores/instrutores, é importante para que a criança surda adquira conhecimentos, desenvolvimento de sua capacidade e competência lingüística, propiciando-lhes, assim, uma comunicação mais ampla e efetiva. O contato com esse adulto surdo abre a oportunidade para que as crianças surdas conheçam modelos positivos de surdez, possam se identificar pela igualdade, o que auxilia no processo de construção de identidade desses sujeitos. As autoras também ressaltam que esse ensino deve acontecer de forma contextualizada, proporcionando a cada grupo de alunos a aprendizagem adequada, de acordo com sua idade e interesse. Entretanto, observam em seu estudo que o ensino nem sempre ocorre desta forma. Consideram que esses educadores surdos tiveram seu processo educacional bastante fragmentado, descontextualizado e, por vezes, de forma desrespeitosa e pouco condizente com sua situação. Esse tipo de escolarização tem gerado profissionais pouco reflexivos, que atuam de maneira bastante semelhante ao processo vivenciado por eles, visto ser este o único modelo a que tiveram acesso. Na tentativa de modificar essa realidade, as autoras trabalharam com educadores surdos, de forma a realizar uma formação continuada e em serviço, alcançando práticas educativas um pouco mais adequadas e contextualizadas após longo trabalho de reflexão com estes educadores.

Algumas pesquisas (GURGEL, 2004; TEIXEIRA, 2004; LACERDA e CAPORALI, 2001) apontam para esse tipo de atuação que reproduz a educação precária que os surdos tiveram. Assim, com certa freqüência observam-se práticas de ensino de LIBRAS descontextualizadas, com mera repetição de sinais, uso de listas de palavras, nomeação, memorização, além de uma conduta rígida do educador, que leva pouco em conta os alunos e sua aprendizagem. Estes autores abordam a dificuldade em se encontrar educadores surdos, com uma formação adequada que consiga contemplar os aspectos desejados. Isso só é possível por meio de um trabalho árduo e com formação “em serviço”, continuada e aprofundada, de modo que ele possa construir uma postura de educador e, portanto, atento às características específicas de cada grupo que será por ele conduzido. O fato de o

professor ser fluente em LIBRAS não é suficiente para que ele seja um bom professor de língua de sinais; é importante, também, que ele conheça cada vez mais sobre a LIBRAS, seu funcionamento, e reflita sobre seus aspectos. (LACERDA e CAPORALI, 2001).

Os últimos documentos e leis que abordam o tema apontam que o “instrutor de LIBRAS” deve ser preferencialmente surdo, com bom nível cultural, fluência na língua de sinais, bom conhecimento da língua portuguesa, noções quanto à metodologia de ensino e, ainda, reconhecimento de associações e/ou curso de formação de instrutores. Até bem pouco tempo, seria muito difícil encontrar um profissional com tal perfil. Mas vale lembrar que, após a divulgação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), o governo vem procurando adequar e regularizar a situação daqueles que já trabalham nessa atividade. Em janeiro de 2007, aconteceu o PROLIBRAS. Trata-se de um programa promovido pelo Ministério da Educação e desenvolvido por Instituições de Educação Superior em todo o Brasil, com o objetivo de viabilizar a certificação de proficiência em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, bem como certificar a proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS, por meio de um exame nacional. Ou seja: o exame visa a certificação profissional a pessoas surdas e ouvintes que têm conhecimento/fluência/domínio de LIBRAS. São ações recentes, cujos desdobramentos ainda não podemos avaliar, mas que terão forte impacto na educação de surdos. A certificação é um primeiro passo até que a formação específica (também prevista no Decreto 5.626) se consolide. Cabe ressaltar que o exame está direcionado à seleção de pessoas fluentes e com conhecimento em LIBRAS, mas não necessariamente atento às questões educacionais e metodológicas. Problemas nesta esfera poderão permanecer. O fato de uma pessoa ser fluente em uma língua não a capacita, necessariamente, como bom professor. Os cursos de formação específica previstos no Decreto precisam estar atentos a isso, porque esta formação é essencial.

Sendo assim, o presente trabalho tem um caráter pioneiro e inovador, pois pretende discutir este novo profissional – o instrutor surdo - com interesse em sua prática, formação e atuação em uma escola com programa de inclusão bilíngüe.

3.0 - UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS SURDAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

3.1 - O Programa Escolar Inclusivo Bilíngüe ²

Uma das discussões centrais que vêm ocorrendo na área de educação decorre da atual política nacional de educação, que preconiza a inclusão, ou seja, uma educação organizada para atender a todos. Todavia, no que se refere à criança surda, para a obtenção de bons resultados educacionais, devem ser contempladas, necessariamente, suas condições lingüística, cultural e curricular especiais.

Assim, a partir de uma experiência prática de inclusão na abordagem bilíngüe (a língua brasileira de sinais – LIBRAS –, conforme prevista pela lei 10.436, de 24 de abril de 2002, e a língua portuguesa), tem sido possível acompanhar e colaborar para a formação de equipes escolares capazes de atuar, de modo mais adequado, com esses alunos, visando multiplicar tal experiência junto a outros equipamentos escolares.

Nesse sentido, um programa educacional de inclusão de alunos surdos vem sendo elaborado e implementado, a partir de uma parceria da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) com a Secretaria Municipal de Educação/Setor de Educação Especial. Esse programa foi implantado em agosto de 2003, em duas escolas municipais, uma de Educação Infantil e uma de Ensino Fundamental, incorporando a LIBRAS ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para estes alunos. Para tal, foram realizados anteriormente à implantação: cursos de formação continuada sobre a surdez e sobre a LIBRAS para toda a equipe que atua nas escolas, abordando a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivo-enunciativas; cursos sobre didática e estratégias de ensino de alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS.

² Existe, no município de Piracicaba, um programa de inclusão escolar bilíngüe para crianças surdas, que busca respeitar a condição lingüística e as necessidades educacionais de crianças surdas, em duas Escolas Municipais: uma de Ensino Infantil e outra de Ensino Fundamental. Atividades desenvolvidas neste programa foram temas de pesquisas e, para evitar desencontros em relação às informações gerais oferecidas nos diversos trabalhos, optou-se pela construção de um texto coletivo que conceituasse devidamente as funções e atividades de cada profissional presente no contexto escolar. Este mesmo texto pode ser encontrado em Turetta (2006) e Zampieri (2006).

Além das pesquisadoras responsáveis pelo projeto (elaboração, implantação e implementação), contou-se com a presença de:

a) intérpretes de LIBRAS/Português, que propiciam o acesso dos alunos surdos aos conteúdos ministrados, no período regular de aula, em parceria com o professor regente. Na Escola de Ensino Fundamental, os intérpretes atuam também no horário das aulas de língua portuguesa, como responsáveis pela condução das oficinas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Assim, no horário reservado ao trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, os alunos surdos se retiram e trabalham, em sala separada, com o intérprete de língua de sinais, por meio de atividades contextualizadas que considerem o conhecimento das crianças em LIBRAS e, também, modos próprios de construir os conhecimentos em Português escrito;

b) instrutor surdo responsável pelo ensino de LIBRAS para os profissionais da escola, semanalmente e com uma hora de duração, para proporcionar o conhecimento da língua de sinais a todos os funcionários da escola com quem as crianças têm contato; Oficinas de LIBRAS para os alunos surdos, duas vezes por semana, com uma hora e meia de duração, com o objetivo de propiciar aos alunos surdos o desenvolvimento lingüístico; ensino de LIBRAS para os familiares das crianças, semanalmente e com uma hora e meia de duração, com o intuito de oferecer à família da criança não apenas o conhecimento da língua de sinais, mas também de questões sobre surdez, cultura e outros fatores importantes para o desenvolvimento de seus filhos;

c) auxiliares de pesquisa, que colaboram para a articulação das atividades. São profissionais capacitados para atuação junto ao instrutor surdo e intérpretes, orientando-os e acompanhando as atividades, providenciando materiais especiais, acompanhando as discussões e levando para a coordenação, de forma ágil, eventuais problemas.

Os profissionais das escolas (diretores, orientadores pedagógicos, professores, auxiliares e profissionais de apoio) passaram por capacitação inicial e em serviço, visando informar-lhes e propondo reflexão sobre a surdez, a partir da prática diária, como também sobre aspectos da comunidade surda, suas características lingüísticas, culturais e sociais; além de discutir a relevância de uma adequação curricular, metodológica e didática. O foco desta capacitação privilegia a formação dos docentes responsáveis por turmas que recebem alunos surdos.

Paralelamente a esta capacitação, iniciou-se uma outra, de intérpretes e instrutores surdos das duas escolas, para que esses profissionais pudessem refletir sobre seu papel no ambiente escolar, modos de estruturar adequadamente sua participação nas atividades, e trocas entre eles, no sentido de compartilharem os conhecimentos em LIBRAS/Português e as dificuldades escolares mais freqüentes das crianças surdas.

Ambas as capacitações foram realizadas nas próprias escolas, inicialmente com 50 horas, e mantidas durante toda a pesquisa, com encontros semanais ou quinzenais, de acordo com a disponibilidade da equipe escolar, no que se referia aos profissionais das escolas; enquanto que, com intérpretes e educadores surdos, os encontros eram semanais, visando a discussão das necessidades e dificuldades encontradas na prática cotidiana.

Os intérpretes e os instrutores surdos também participaram das reuniões com os profissionais das escolas, de modo que os conhecimentos e as dificuldades fossem trocados continuamente, gerando um fórum de reflexão permanente sobre a experiência vivenciada. Os intérpretes da língua de sinais participam da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) para planejamento semanal das atividades em sala de aula.

Além disso, não apenas os professores que tinham alunos surdos matriculados em suas salas de aula, mas também os outros profissionais das escolas freqüentaram um curso de LIBRAS, oferecido pelo instrutor surdo, para que pudessem conhecer a Língua de Sinais e utilizá-la nas situações de interação com os alunos surdos. Essa possibilidade de ensino para todos os funcionários também diz respeito à inclusão, uma vez que os alunos surdos não permanecem somente nas salas de aula, mas transitam pelo espaço escolar como os demais alunos.

Algumas atividades em sala de aula, aulas de LIBRAS e reuniões foram vídeo-gravadas e, juntamente com os registros escritos dos pesquisadores, constituíram um banco de dados, que permanece em poder dos coordenadores do projeto, mas que tem sido disponibilizado para diversas pesquisas.

Consciente da importância que a família tem no desenvolvimento da criança, e a fim de engajá-la no processo de escolarização e também possibilitar uma melhora qualitativa do relacionamento em seus lares, o referido programa ofereceu aos familiares das crianças surdas de ambas as escolas, durante o ano de 2004 e 2005, aulas de LIBRAS, aos sábados, com uma hora e meia de duração. Entretanto,

devido ao número ínfimo de participantes, essas aulas foram temporariamente suspensas, podendo ser retomadas futuramente.

No início de cada ano letivo, a coordenação do programa, os intérpretes da língua de sinais, auxiliares de pesquisa e instrutores surdos participam das atividades de planejamento escolar e, ao final de cada semestre, da avaliação geral da escola, quando são apontados os problemas enfrentados e são propostas ações para solucionar os problemas e lidar com as dificuldades.

3.2 - O cenário: as Oficinas de LIBRAS

Esta pesquisa tem como foco a atuação de uma instrutora surda nas Oficinas de LIBRAS. Conforme citado anteriormente, as Oficinas são um espaço destinado aos alunos surdos e têm como objetivo propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos. Tais Oficinas foram escolhidas como espaço de pesquisa deste trabalho, por se tratar do momento de contato direto da instrutora surda com as crianças surdas. Assim, pretende-se observar sua atuação, seus modos de conduzir as atividades, bem como se metas que envolvem o desenvolvimento lingüístico são atingidas pelas crianças, tais como: aquisição e desenvolvimento da LIBRAS; fluência em LIBRAS; construção de conhecimentos; reflexões sobre aspectos culturais e identitários relativos à surdez.

Mas o que são essas oficinas? Por que são chamadas Oficinas de LIBRAS e não Aulas de LIBRAS?

O termo Oficina de LIBRAS, utilizado desde o início do programa, pode parecer de menor valor diante de sua verdadeira função. Normalmente, o termo Oficina é usado para cursos de curta duração, com data de término prevista, em que há ensino de algum ofício, ou mesmo um espaço destinado ao lazer, a alguma atividade secundária para a pessoa que a realiza. Talvez esse conceito já estabelecido venha gerar uma idéia errônea e até pouco significativa/preconceituosa acerca das Oficinas de LIBRAS aqui observadas. Na realidade, o uso deste termo visava diferenciar este trabalho daquele realizado em sala de aula, bem como as funções de professor e instrutora surda. Essas Oficinas, portanto não têm um período de duração pré-definido; elas acontecem enquanto houver crianças surdas na escola e profissionais que estejam em contato com elas. E diferentemente do que ocorre em uma sala de aula, o instrutor surdo não é o responsável pelo ensino

formalizado; ele é um mediador da linguagem e conhecedor da língua de sinais, que vai partilhar seu saber de forma lúdica, buscando a imersão das crianças no universo da LIBRAS.

De acordo com Souza Neto (2005), oficina é o local onde se exerce um ofício, com pessoas que comungam da mesma possibilidade de conhecimentos e habilidades, e onde se deve encontrar a matéria-prima para o trabalho que acontecerá. Apropriando-se de tal conceito, as Oficinas de LIBRAS podem ser consideradas o local em que membros de uma mesma comunidade (pessoas surdas), partilhando de seus conhecimentos e habilidades numa mesma língua – LIBRAS -, buscarão no desenvolvimento da linguagem meios para enfrentar o processo de escolarização e de desenvolvimento global. Assim, o termo Oficina parece ser mais amplo que Aula e se mostra bem aplicado aos propósitos desejados.

As Oficinas acontecem com o intuito de propiciar o desenvolvimento da linguagem e não apenas o ensino de uma língua. Nas Oficinas também ocorre a abordagem de diversos fatores que a LIBRAS traz consigo, como questões relacionadas à identidade e aos aspectos culturais: conhecimentos próprios dessa comunidade. Souza Neto (2005) ressalta a função das oficinas, acreditando que

a realização de um ofício no interior de uma dada oficina cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem. E ainda mais, cria uma identidade entre os indivíduos que são parceiros de rituais comuns, realizadores de um dado ofício e situados no ambiente da mesma oficina. (p.250).

Em concordância com as palavras desse autor, as Oficinas só poderiam ser ministradas por um adulto surdo, neste caso específico, uma instrutora surda, cuja função é a de promover a aquisição e o desenvolvimento de linguagem das crianças, por imersão; ou seja, por meio da língua em seu uso, em funcionamento. Isso é feito de forma lúdica e contextualizada, utilizando-se de jogos, brincadeiras, histórias infantis e atividades diversas que atraiam a atenção das crianças. A intenção é promover a fluência em LIBRAS de forma prazerosa, assim como o contato com os pares e também com um adulto surdo, a fim de que isto seja a base para o aprendizado de outros conhecimentos que circulam no espaço escolar, de

acordo com os preceitos da abordagem Bilíngüe, mas dentro dos limites de uma escola inclusiva.

Conforme citado anteriormente, as Oficinas acontecem duas vezes por semana, com duração de 90 minutos. Elas comportaram, no ano de 2004, 12 crianças entre 1^a. e 2^a. séries. Dessas Oficinas, foi coletada parte dos dados deste trabalho de pesquisa. No ano de 2005, com a entrada de novas crianças na 1^a série e a mudança de período das crianças da 3^a série, as Oficinas foram divididas da seguinte maneira:

- No período da manhã: 12 crianças, de 1^a e 2^a séries;
- No período da tarde: 6 crianças da 3^a série.

Dessas Oficinas, somente as do período da tarde, destinadas às crianças da 3^a. série, foram acompanhadas para os fins desta pesquisa.

3.3 - O sujeito: a instrutora surda

A instrutora surda em questão, referida como Alessandra, apresenta surdez profunda. Tem 25 anos de idade e cursou ensino médio completo. Vale lembrar que sua escolarização, assim como a da maioria dos surdos, foi bastante conturbada; as escolas que freqüentou valorizavam o uso da língua oral e proibiam o uso da língua de sinais. Somente na adolescência teve o primeiro contato com a comunidade surda, aprendendo a utilizar a língua de sinais como forma de comunicação. Assim, a instrutora é oralizada e fluente em LIBRAS, portanto bilíngüe.

Embora tenha um bom domínio do português oral, Alessandra não faz uso desta língua para comunicação no ambiente escolar – quer em suas aulas às crianças surdas, quer aos adultos ouvintes -, o que mostra um claro entendimento de sua condição de professora de LIBRAS. Fora do contexto educacional e na presença de ouvintes ela faz uso da língua oral. Com relação ao português escrito, ela apresenta um bom conhecimento, utilizando-o, eventualmente, em suas aulas aos ouvintes, para se fazer entender, e também nas aulas às crianças surdas, sempre que necessário, mostrando a importância de tal aprendizagem para a vida em sociedade.

Ela nunca havia atuado como instrutora/professora de LIBRAS. Recebeu capacitação de cinquenta horas, antes do início do projeto de inclusão, e iniciou seu

trabalho no ano de 2003. Todas as suas atividades, no momento da coleta de dados, eram acompanhadas e orientadas por uma auxiliar de pesquisa, fluente em LIBRAS, a fim de auxiliá-la em sua atuação: orientando-a, realizando planejamento de atividades e mediando sua relação com as coordenadoras do programa. Essa parceria foi estabelecida porque a instrutora não tinha qualquer formação específica para o ensino de línguas, nem para adultos ouvintes, nem para crianças surdas. Diante dessa realidade, optou-se por tal união, que teve e continua tendo importância fundamental, visto que a presença do adulto surdo – usuário fluente da LIBRAS e representante da comunidade surda – significa um modelo para as crianças, enquanto o ouvinte fluente em LIBRAS é o responsável pelo conhecimento teórico e pela orientação e atuação da instrutora, auxiliando nesse processo de “formação em serviço”.

3.4 - Os participantes: as crianças surdas

Embora as crianças não sejam observadas como foco de análise desta pesquisa, elas aparecem como participantes das Oficinas de LIBRAS, portanto algumas questões sobre elas devem ser explicitadas para melhor compreensão dos episódios analisados. Todas as crianças que participaram das Oficinas de LIBRAS são filhas de pais ouvintes, conseqüentemente chegaram à escola com pouca ou nenhuma língua; poucas delas tinham conhecimento da LIBRAS antes de participar desse projeto de inclusão, mas nenhuma era fluente. Isto significa que as crianças encontravam-se em faixas etárias e fases de desenvolvimento distintos, e reunidas em um mesmo ambiente.

A seguir, temos alguns dados relevantes das crianças, ao iniciarem o ano letivo, conforme as Oficinas observadas:

Ano de 2004:

Sujeito	Série	Idade	Usuário de LIBRAS³	Escolaridade Anterior
Davi	1 ^a . série	7 anos	Não	
Íngride	1 ^a . série	7 anos	Sim	Pré-escola
Adélia	1 ^a . série	7 anos	Não	
Juliana	1 ^a . série	7 anos	Sim	Pré-escola bilíngüe
Adriane	1 ^a . série	8 anos	Não	Pré-escola
Ioná	1 ^a . série	8 anos	Não	Pré-escola bilíngüe
Luana	2 ^a . série	8 anos	Sim	Classe Especial
Jéssica	2 ^a . série	9 anos	Sim	Classe Especial
Diego	2 ^a . série	10 anos	Sim	1 ^a . série, nesta escola
João	2 ^a . série	10 anos	Sim	1 ^a . série, nesta escola
Alice	2 ^a . série	11 anos	Sim	Pré-escola
Luís Fábio	2 ^a . série	11 anos	Sim	Classe Especial

Ano de 2005:

Sujeito	Série	Idade	Usuário de LIBRAS	Escolaridade Anterior
Luana	3 ^a . série	9 anos	Sim	Classe Especial
Diego	3 ^a . série	11 anos	Sim	2 ^a . série bilíngüe
João	3 ^a . série	11 anos	Sim	2 ^a . série bilíngüe
Alice	3 ^a . série	12 anos	Sim	2 ^a . série bilíngüe
Luís Fábio	3 ^a . série	12 anos	Sim	2 ^a . série bilíngüe
Lúcio	3 ^a . série	9 anos	Não	2 ^a . série regular

³ Consideramos usuárias de LIBRAS aquelas crianças que, em algum momento de sua vida, tiveram contato com esta língua, podendo utilizá-la, ainda que de forma precária.

3.5 - Considerações metodológicas

Foram observadas Oficinas de LIBRAS para crianças de 1ª e 2ª séries, durante o ano de 2004, e para crianças de 3ª série (anteriormente na 2ª série), durante o primeiro semestre do ano de 2005. No ano de 2004, os procedimentos abrangeram não apenas observação e vídeo-gravações, mas atuação direta nas atividades, considerando que em tal período, a pesquisadora participou do referido programa de inclusão escolar, como auxiliar de pesquisa e, portanto, trabalhando em parceria com a instrutora surda. Já no ano de 2005, a participação da pesquisadora restringiu-se à observação e vídeo-gravação de algumas situações de interesse para este trabalho de pesquisa, nas Oficinas da 3ª série, tendo deixado de exercer a função de auxiliar de pesquisa no referido projeto.

A documentação em vídeo foi transcrita segundo diretrizes de uma análise microgenética, com ênfase nos detalhes dos acontecimentos interativos e dos diálogos estabelecidos (GÓES, 2000b).

Também foi realizada, em 2006, uma entrevista com a instrutora surda, orientada por um roteiro semi-estruturado, aberto às questões vivenciadas por Alessandra e a fatos que ela julgasse relevantes sobre seu trabalho nesse projeto inclusivo. A entrevista foi registrada em vídeo e, posteriormente, traduzida para o português, de forma a possibilitar uma leitura mais fluente e compreensível. Optamos pela tradução para o português, porque o interesse é o fluxo do discurso, suas idéias e opiniões.

Embora os episódios selecionados fossem bastante ricos e relevantes, no decorrer da pesquisa pode-se notar um salto evolutivo muito grande quanto à prática e ao discurso da instrutora surda. Sendo assim, houve necessidade de dar voz ao sujeito da pesquisa por meio de uma entrevista, a fim de complementar os dados observados e melhor entender como ela pensava a própria prática, visto que ela segue atuando no programa. A entrevista encontra-se anexa, porém alguns trechos são trazidos no decorrer das análises para dialogar com os episódios.

Vale lembrar, também, que os nomes de todos os participantes – instrutora surda, crianças, coordenadoras do programa e outros que por ventura aparecem no decorrer do texto – são fictícios, a fim de manter em sigilo a identidade dos participantes. Somente o nome da pesquisadora foi mantido.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Metodista de Piracicaba (CEP-UNIMEP) sob o protocolo 84/03.

As transcrições dos episódios em LIBRAS seguiram o procedimento de notação de Lacerda (1996), com algumas alterações, as quais visam facilitar a compreensão dos leitores. As principais formas de registro são as seguintes:

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.

3.6 - Os episódios

As observações e vídeo-gravações dos episódios aconteceram em dois momentos distintos, que serão explicados a seguir:

3.6.1 - Ano de 2004

No ano de 2004, conforme exposto anteriormente, a atuação da pesquisadora nas Oficinas de LIBRAS foi como auxiliar de pesquisa do programa e, portanto, com total liberdade para intervir nas atividades, pois esta era uma de suas funções. Nesse período, eram atendidas as crianças surdas que cursavam 1^a e 2^a séries do ensino fundamental, num total de 12 crianças. As vídeo-gravações foram realizadas no período de agosto a dezembro, eventualmente, quando a atividade parecia ser relevante aos interesses deste trabalho de pesquisa.

No mês de agosto, toda a escola vinha realizando trabalhos referentes ao aniversário da cidade. Os trabalhos tinham como objetivo que as crianças conhecessem a história da cidade, as lendas, os pontos turísticos, dentre outras características do município. Os professores das crianças surdas e intérpretes perceberam, então, que elas vinham apresentando dificuldades para compreender os temas abordados em sala de aula, sem conseguirem acompanhar as atividades. Após algumas discussões entre os profissionais envolvidos, foi solicitado à Alessandra que abordasse o tema nas Oficinas de LIBRAS, pois a dificuldade parecia ser a compreensão do conceito de cidade e outros relacionados a este,

devido às pouquíssimas experiências lingüísticas vivenciadas pelas crianças nesse sentido.

A auxiliar de pesquisa e a instrutora surda, após reuniões de planejamento com as coordenadoras do programa, iniciaram a construção de uma maquete com as crianças, a fim de que elas compreendessem o conceito de cidade. Inicialmente, a instrutora contou a seguinte história: um casal procurava um lugar para construir sua casa e, caminhando, encontraram um local ideal, onde havia tranquilidade, muitas árvores e um rio por perto. Após se alojarem, precisariam fazer compras de alimentos, roupas e outros bens. Também precisariam de hospital, escola para os filhos e assim por diante. Dessa forma, a cada semana um novo item seria construído, até que a cidade estivesse pronta. Após algumas semanas do início desse projeto, algumas crianças passaram a trazer para dentro das Oficinas perguntas sobre a Língua Portuguesa, relacionadas aos temas abordados. Orientadas pelas coordenadoras do programa, a instrutora surda e a auxiliar de pesquisa passaram a inserir, eventualmente, aspectos da Língua Portuguesa nas atividades.

Devido ao fato de as crianças surdas estarem aprendendo duas línguas ao mesmo tempo, entendemos os questionamentos como pertinentes, visto que na história educacional do surdo, o Português é algo que não gera interesse, devido à maneira como normalmente é ensinado. Optou-se, então, por valorizar esse interesse de aprendizado por parte das crianças; e isso foi possível, já que Alessandra atuava em parceria com a auxiliar de pesquisa, cuja formação permitia o investimento nesta abordagem.

Sendo assim, os episódios referentes ao ano de 2004 são todos relacionados à construção da maquete e alguns deles mostram também a presença da Língua Portuguesa durante as atividades. Vale ressaltar que o objetivo não era, de forma alguma, alfabetizar as crianças, mas auxiliá-las no processo pelo qual vinham passando, no qual a Língua Portuguesa se fazia presente em todos os momentos e ambientes escolares.

3.6.2 - Ano de 2005

Conforme também já esclarecido, nesse período, a presença da pesquisadora restringiu-se à observação das Oficinas, pois ela já não atuava como auxiliar de

pesquisa, além do que a instrutora surda vinha realizando as Oficinas de LIBRAS de maneira mais autônoma, a partir de orientações que recebia previamente aos encontros com as crianças. Nesse período, eram atendidas apenas as crianças que se encontravam na 3ª série (que freqüentaram a 2ª. série no ano de 2004). A separação deste grupo deveu-se à mudança de turno de aulas das crianças da 3ª série.

Foram observadas algumas Oficinas realizadas no primeiro semestre de 2005, nas quais a instrutora trabalhava, coincidentemente, com a construção de maquetes individuais com as crianças, com o intuito de abordar temas diversos, como questões da cultura/comunidade surda, identidade, independência, conhecimento de mundo. Essas atividades foram planejadas em decorrência de alguns acontecimentos com uma das crianças surdas em sala de aula: ela demonstrava não compreender bem sua condição de surdez, chegando a argumentar, em algumas situações, que era ouvinte. Como a instrutora era modelo de identificação para as crianças, foi possível esclarecer as questões relacionadas à surdez. Algumas dessas atividades foram registradas e recortadas de acordo com o interesse desta pesquisa.

4.0 - AS ATIVIDADES NAS OFICINAS DE LIBRAS

A apresentação dos episódios foi dividida em dois eixos de interesse para uma melhor observação/discussão: o primeiro eixo temático diz respeito à construção de conhecimentos pelas crianças surdas em situações dialógicas em LIBRAS e, o segundo eixo, à presença da Língua Portuguesa nas Oficinas de LIBRAS; motivo pelo qual os episódios não se encontram em ordem cronológica.

4.1- A Construção de Conhecimentos

Episódio 1⁴

Este episódio aconteceu no ano de 2004, quando o grupo era formado por doze crianças. A instrutora surda retomou o tema da semana anterior – a construção de uma igreja – para contextualizar e prosseguir com o assunto. Dessa forma, narrou uma história, utilizando a construção da maquete como apoio para os debates, e focalizou na ocasião a praça da cidade.

IS. - FAZER IGREJA, LEMBRAR VOCÊS FAZER? CONVERSAR, LEMBRAR? VOCÊS CONHECER IGREJA, CONHECER VOCÊS. CONHECER? IGREJA CONHECER? (Mostra para Adélia a igreja na maquete) OK.

(Uma das crianças faz um sinal que não é possível ver na vídeo-gravação)

IS. - ONTEM? SEMANA ANTES HISTÓRIA EXPLICAR, CONVERSAR, IGREJA. LEMBRAR? CONHECER IGREJA? BOM. HOJE...

Luana - ÁRVORE.

IS. - CERTO! AGORA HISTÓRIA.

(P. chama atenção das crianças para iniciar a história)

IS. - AGORA HISTÓRIA VOCÊS OLHAR EU. HISTÓRIA COMEÇAR. AMIGO PASSEAR.

P. - AMIGO QUANTOS?

IS. - MUITOS AMIGO.

P. - MUITOS? VOCÊ FALAR DOIS SEMANA ANTES.

IS. - (Faz gesto positivo com a cabeça) DOIS.

P. - OUTRA VEZ. TER-NÃO, MAS PODER IGUAL SEMANA ANTES.

IS. - DOIS AMIGO PASSEAR PRAÇA.

⁴ Legenda para os episódios: **IS.** – Instrutora Surda, **P.**- Pesquisadora, e os nomes das crianças.

P. - (Olhando para as crianças) CONHECER PRAÇA?

IS. - CONHECER PRAÇA?

(Algumas crianças respondem que sim, outras que não)

P. - (Olhando para Luís Fábio) VOCÊ FEZ-CARA-DE SABER-NÃO. NÃO? CONHECER PRAÇA? NÃO?

P. - (Para IS.) VOCÊ EXPLICAR.

IS. - LEMBRAR PRAÇA VER ÁRVORE MUITAS? TER CHAFARIZ, TER PÁSSARO, COMER. CONHECER? PÁSSARO VER?

(Muitas crianças fazem muitos sinais ao mesmo tempo)

IS. - CHAFARIZ, PRAÇA.

Diego - ÁRVORE.

João - RUA.

IS. - RUA-EM-VOLTA-DA-PRAÇA TER ÁRVORE, BANCO, DINHEIRO GUARDAR, CAIXA-ELETRÔNICO, SABER? TER MILHO, DAR PÁSSARO. TER IGREJA, VER JÁ? IGREJA (Mostra a igreja na maquete).

P. - SABER JÁ? SINAL TER PRAÇA, SABER?

IS. - PRAÇA.

P. - TUDO, RUA-EM-VOLTA-DA-PRAÇA, ÁRVORE, PRAÇA, TER BANCO MUITOS, SABER? SABER? CERTO. (Como as crianças fazem sinal positivo com a cabeça, olha para IS.) - CONTINUAR.

IS. - PRAÇA VER ÁRVORE, CHAFARIZ, PÁSSARO MUITO, PESSOA MUITO, VER? ANDAR MUITO?

Percebe-se que a pesquisadora intervém a todo o momento no discurso da instrutora, procurando direcioná-la nos modos de responder para as crianças. Além do fato de ser uma atividade nova, a qual ambas não sabiam exatamente como conduzir, a pesquisadora parece pressupor que a instrutora não explicaria de maneira minuciosa, de modo a favorecer a compreensão pelos alunos surdos. A pesquisadora questiona quantos amigos havia na história, visando a continuidade do enredo inicial que introduziu a construção da maquete. Esse detalhe não tinha grande importância para a instrutora, passando-lhe despercebido, mas a pesquisadora mostra-se preocupada com a contextualização correta, pois a cada semana uma nova parte da história era contada fazendo uso dos mesmos personagens, com a perspectiva de continuidade. Portanto, o número de amigos presentes na narrativa fazia diferença, pois uma explicação incorreta poderia

confundir as crianças posteriormente. Essas intervenções só aconteceram devido à formação da pesquisadora, mais experiente no trabalho com crianças com atraso de linguagem e preocupada com aspectos que pudessem colaborar para este desenvolvimento. Além disso, o seu relacionamento de parceria com Alessandra favorecia que assumisse esse papel. A cumplicidade entre ambas foi fundamental para a formação da instrutora, o que é visível em seu relato:

“...a Lara começou a trabalhar comigo. Discutíamos muito, ela me ajudou muito, eu aprendi, treinei, me esforcei porque recebia essa ajuda. Foi muito bom. A Lara me ajudou e eu aprendi; nos ajudamos mutuamente. Eu passei a perceber a forma como ela agia, que era diferente, e aprendi. Porque ela é ouvinte, mas fluente em LIBRAS, era possível conversar. Eu via a Lara preparando as atividades e aprendia observando, conseguia ter mais percepção e aprendi muito.”

Porém, apesar das intervenções, não é a pesquisadora quem esclarece as dúvidas das crianças. Ela solicita que a instrutora o faça, havendo uma clara distinção dos papéis de cada uma no contexto da Oficina. A instrutora então constrói novos sentidos, a partir de exemplos reais, vivências próprias e das crianças, apontando para as coisas que existem na praça principal da cidade em que residem; e isso só foi possível porque a instrutora tem conhecimentos de mundo e competência lingüística para tal. Percebe-se que há expansão conceitual, gerada por um único sinal - PRAÇA - que abriu a possibilidade de discussão de outros conceitos e sinais que nunca havia sido realizados (como CHAFARIZ) e que dispensaram maiores explicações, pois o próprio contexto possibilitou que fosse compreendidos. Além disso, houve participação ativa dos alunos como interlocutores, os quais não se mostraram apenas receptivos, mas trouxeram comentários e perguntas que permitiram uma construção partilhada do conhecimento.

Tartuci (2001) relata uma experiência de inclusão de alunos surdos em escola regular, sem a presença de profissionais fluentes em LIBRAS, e aborda a questão da construção de conhecimentos. Segundo a autora, o que se observa em sala de aula são cópias e atividades mecânicas, nas quais o professor não exige do aluno produção e criatividade. A autora critica as formas de ensino que vêm sendo realizadas:

A aprendizagem significativa depende fundamentalmente da possibilidade de mediação pedagógica, do compartilhar conhecimentos. No entanto, para

se elaborar sentidos e conhecimentos, é necessário que se compartilhe também os recursos expressivos que possibilitam essa mediação pela linguagem. (TARTUCI, 2001, p.136).

Dessa forma, é possível dizer que o programa de inclusão bilíngüe, aqui exposto, vem proporcionando momentos ricos às crianças que dele participam, pois a presença da instrutora surda possibilita a construção de conhecimentos, uma vez que ela garante a circulação da LIBRAS nesse ambiente e há, também, uma mediação pedagógica permeada por essa língua. O fato é que essas crianças só passaram a ter acesso às atividades em sala de aula e a compreender o tema “cidade”, após o início da construção da referida maquete na Oficina de LIBRAS; ou seja, a instrutora teve um papel fundamental no contexto escolar, e as atividades que realiza – e a forma como as conduz – mostram-se bastante adequadas às finalidades pedagógicas almejadas.

Nota-se, também, que Alessandra recorre à maquete para suas explicações, após a descrição em LIBRAS, como um recurso para confirmar a compreensão por parte das crianças, já que a maquete tem papel central na atividade e é o ponto de partida a cada nova discussão.

Episódio 2

Em continuidade ao episódio anterior e fazendo uso da maquete para abordar o que havia na praça da cidade, a instrutora narrava a seguinte história: Dois amigos, passeando pela praça, observam uma cena de casamento, uma noiva entrando na igreja. Depois disso, os dois amigos seguiriam para suas respectivas casas.

Alessandra contextualizou o acontecimento para que nenhuma criança tivesse dúvidas em torno do que girava a conversa:

IS. - CASAMENTO VER VESTIDO BRANCO BRAÇO-DADO HOMEM ...

João - HOMEM SABER? ANDAR JUNTO DOIS...

IS. - ANDAR JUNTO DOIS, CERTO! TER DEPOIS PASSEAR.

Diego - HOMEM ÓCULOS FALAR, LER LIVRO... CASAMENTO?

P. - (chamando Diego) SINAL CERTO HOMEM?

IS.- PADRE.

P. - HOMEM ÓCULOS LER, FALAR. PADRE CERTO?

Diego - HOMEM REZAR?

P. - CERTO, VERDADE.

IS. - PADRE.

Diego - ÁGUA-BENTA ?

P. - SIM, ÁGUA-BENTA, TER BRANCO COLOCAR-NA-BOCA, CERTO! CONHECER?
BOM!

IS. - BOM.

Diego - PÃO?

IS. e P. - PÃO, CERTO!

Diego - PÃO, PÃO, FILA TER.

IS. e P. - FILA TER.

(Alice sinaliza algo, mas só é possível ver o sinal TIA)

P. - CASAMENTO? VOCÊ TER NAMORADO, FUTURO CASAR!

Alice - NADA!

P. - (para IS.) OUTRA VEZ FAZER HISTÓRIA, OUTRA VEZ.

Diego se dirige à instrutora e à pesquisadora com a seguinte questão: “HOMEM ÓCULOS FALAR, LER LIVRO... CASAMENTO?” A pergunta de Diego não é exatamente uma indagação, pois não se trata de um conteúdo que ele desconhece, mas, sim de uma estratégia de linguagem para confirmar se a significação em circulação é aquela que ele imagina, relatando a própria vivência de uma situação de casamento. Diego demonstra conhecimento acerca do tema e partilha com seus colegas, que também se colocam no diálogo. Pesquisadora e instrutora dão continuidade à questão, buscando a troca de experiências, que é um dos objetivos das Oficinas de LIBRAS.

Além disso, o episódio revela aspectos da relação entre instrutora surda e pesquisadora ouvinte no contexto da Oficina; trata-se de uma atuação simultânea, conjunta, complementar. Em nenhum momento os papéis se confundem. A criança recorre à instrutora, percebendo claramente quem conduz as atividades e quem é responsável pelo ensino, e é ela quem responde à questão trazida pelo aluno. Porém, a pesquisadora indica, sempre que necessário, a conduta adequada para uma atuação positiva durante o ensino. A instrutora, por sua vez, aceita as sugestões e não deixa de se colocar no diálogo. Deve-se considerar que sua formação se dá “em serviço”, e as intervenções da pesquisadora têm como intuito orientá-la, para que futuramente venha a conduzir autonomamente as atividades.

Portanto, para uma educação que respeite as necessidades dessas crianças surdas, a união do conhecimento da LIBRAS pela instrutora surda e do conhecimento teórico/ didático da pesquisadora ouvinte mostra-se muito adequada e frutífera.

A pesquisadora parece se preocupar também com a questão léxica, introduzindo alguns sinais que as crianças desconheciam. Embora o ensino lexical não deva ser priorizado nas Oficinas, trata-se de um processo natural no ensino da língua e no desenvolvimento da linguagem. As intervenções da pesquisadora nesse sentido são necessárias, pois faz parte dos propósitos para a formação da instrutora o fato de direcioná-la a um ensino contextualizado e adequado.

O aspecto fundamental desse episódio está exatamente na conduta da instrutora e da pesquisadora: a questão levantada pelo aluno conduz a atividade para a construção de conhecimentos, de forma lúdica e dialógica. O objetivo das Oficinas é um ensino diferenciado, que permita a imersão das crianças na LIBRAS. Este objetivo foi atingido, de forma bastante efetiva, demonstrando que a formação “em serviço” da instrutora resulta em condutas satisfatórias ao longo de suas atividades. Sobre o ensino para crianças, pode-se observar no trecho da entrevista abaixo as dificuldades que Alessandra enfrentou e as formas que encontrou para superá-las:

“Difícil...muito difícil!!! Porque crianças surdas têm um jeito diferente... diferente do meu jeito, um jeito próprio, uma cultura só delas; a forma como usavam a língua de sinais era diferente da minha. Quando percebi essa diferença respeitei e aceitei, então se iniciou uma troca entre nós. Foi difícil entender as crianças, conseguir me comunicar, demorou. Mas com o tempo consegui aprender.”

“Tem, por exemplo, criança de 8 e de 13 anos. É difícil porque o nível de conhecimento da LIBRAS é diferente, as atividades que gostam são diferentes, o jeito que cada um gosta. O menor gosta de histórias, o maior gosta de conversar. São diferentes.”

“... não é possível fazer atividades separadas para cada um, eles ficam juntos, precisam ficar juntos. Eu mostro histórias em língua de sinais, converso e depois fazemos teatro, eles gostam. Às vezes o menor não gosta, ele percebe o jeito diferente do mais velho; um gosta de história, o outro de brincar, mas o maior também participa das brincadeiras. Eu percebo as diferenças e planejo de acordo com o que gostam, com o jeito deles. Consigo preparar, mas é difícil. Preciso sempre treinar para evoluir. Não é fácil não.”

Dias, Pedroso e Rocha (2003) discutem a importância da presença de educadores surdos no contexto educacional e ressaltam que estes devem ser fluentes em LIBRAS, conhecer a cultura e pertencer à comunidade surda. Entretanto, para as autoras, isso não é suficiente. Elas apontam a necessidade deste profissional ter habilidades para atuar como educador; portanto, que saiba

ensinar. Partilhando dessa opinião, acreditamos que seja em programas como este aqui descrito, no qual é oferecida formação continuada, que o instrutor surdo pode melhor desenvolver suas habilidades/capacidades para atuar como verdadeiro educador.

A própria Alessandra reconhece a importância do programa:

“Nas reuniões, elas (coordenadoras do programa) me ajudavam, me explicavam como eu devia ensinar os surdos, como preparar as atividades, me ajudavam.”

“Discutíamos a LIBRAS; não havia leitura de textos, somente discussões sobre histórias, coisas importantes para as crianças, e eu fui gravando em minha memória para ensinar depois.”

Episódio 3

Este episódio, que também aconteceu no ano de 2004, tem um contexto diferenciado em relação aos dois anteriores. Fazendo uso da maquete da cidade, a instrutora narrou uma nova história, propondo, em forma de charada, que as crianças descobrissem o que seria necessário construir a seguir:

IS. - COMEÇAR HISTÓRIA. OLHAR EU LÍNGUA-DE-SINAIS, CERTO? MENINO ESCOLA BRINCAR, SINAL OUVIR. COMER, BRINCAR, ANDAR, CAIR. CAIR. CALÇA CALÇA-RASGAR, TRISTE. CHORAR PORQUE CALÇA NOVA CALÇA-RASGAR, PORQUE NOVA. CHEGAR CASA, MÃE: CALÇA-RASGAR CALÇA NOVA. MÃE MENINO IR CENTRO COMPRAR CALÇA NOVA. ONDE COMPRAR? ONDE?

Juliana - CENTRO.

IS. - CENTRO ONDE?

Luís Fábio - ROUPA.

(Muitas crianças juntas fazem o sinal de roupa, gritando e sinalizando ao mesmo tempo)

Juliana - PERTO CLÍNICA.

IS. - SINAL ONDE?

(Várias crianças sinalizam ao mesmo tempo)

IS. - SABER MENINO CALÇA-RASGAR, JUNTO MÃE CENTRO COMPRAR NOVA CALÇA, ONDE? ONDE?

(Nenhuma das crianças responde o esperado, todos mostram as roupas)

Diego - ROUPA HOMEM-ARANHA.

IS. - HOMEM-ARANHA NÃO HISTÓRIA. MENINO CALÇA-RASGAR, HISTÓRIA, COMPRAR NOVA IR CENTRO, ONDE? IR PROCURAR COMPRAR CALÇA, ROUPA, ONDE?

Luís Fábio - SABER BLUSA?

IS. - BLUSA VENDER.

Diego - GRAVATA.

Luís Fábio - CASA PERTO.

Juliana - LOJA ENTRAR.

IS. - CERTO! CERTO! (Manda um beijo para Juliana) SINAL LOJA, SINAL LOJA! COMPRAR ROUPA, VOCÊS ENTENDER? COMPRAR CALÇA, MENINO DAR. FELIZ, NOVA CALÇA LOJA COMPRAR.

Alessandra parte de uma “charada”, a fim de promover o raciocínio dos alunos, e não simplesmente oferecer o sinal e seu conceito; o que demonstra uma atitude mais amadurecida como educadora, a qual busca a construção do conhecimento por meio da interação dialógica na língua de domínio das crianças.

No início da história, a instrutora utiliza um termo interessante e bastante curioso: SINAL OUVIR. Um surdo não ouve o sinal da escola. Por que, então, ela traz o termo OUVIR em sua narrativa, se nas Oficinas de LIBRAS apenas a pesquisadora é ouvinte? Na realidade, a atuação da instrutora parece ainda muito presa às suas vivências. Ela percebe, sim, este som, e traz a própria experiência para dentro da Oficina. Ela poderia ter referido na história uma criança surda, o que seria mais adequado, mas não o fez; talvez porque toda sua trajetória tenha sido perpassada pelo comportamento do ouvinte. Seus anos escolares iniciais foram em escolas de ouvintes e ela deveria se comportar como um deles, e continuou agindo como tal durante muitos anos:

“Minha mãe ficou preocupada e me levou ao médico; ele me examinou e percebeu que eu era surda. Minha mãe ficou triste...ela não aceitava a língua de sinais, queria que eu fosse oralizada. O médico não falou para ela sobre a língua de sinais...Ela ficou triste, mas me levou para a fonoaudióloga oralista, eu treinava muito para conseguir fazer leitura labial.”

“...eu fazia sinais, na verdade gestos; fazia e falava ao mesmo tempo, mas não lembro bem. Quando eu tinha mais ou menos 7 anos, eu fazia sinais escondida. Tinha um grupo de surdos que fazia terapia fonoaudiológica comigo e nós fazíamos sinais escondidos. Quando minha mãe chegava eu parava de fazer e escondia as mãos, não mostrava para ela porque tinha medo, eu achava que ela não aceitaria. Depois eu continuei fazendo gestos e minha mãe sabia, via, mas não entendia nada. Não era LIBRAS, era mímica.”

Neste trecho da entrevista, nota-se que Alessandra, durante sua infância, tinha o dever de aprender a língua oral e realizar leitura labial para poder ser aceita por sua mãe e pela sociedade. Ela foi privada do contato com a cultura surda; por isso, muitas vezes, é possível ainda reconhecer atitudes dela que são de um ouvinte. Moura (2000), em um de seus estudos, relata a história de Ricardo, um surdo adulto que enfrentou as mesmas dificuldades que muitos outros: problemas de escolarização, treinos de fala, impedimentos de comunicação com a família, dentre outras. A autora relata que ele não conhecia outros surdos; teve sua identidade negada, não conhecia alguém que tivesse uma igualdade na sua diferença. Ele só conseguiu incorporar a identidade surda mais tarde, quando passou a freqüentar uma escola de surdos. É neste sentido que pensamos que, hoje, a instrutora, embora adulta e com uma identidade bastante consolidada, ainda demonstra os reflexos de uma infância na qual o encontro surdo-surdo era “proibido” e ela precisava significar-se como ouvinte. Mais uma vez destaca-se a importância deste programa de inclusão escolar, bem como a presença de um adulto surdo representante dessa cultura e referência de identidade, para que as crianças surdas possam crescer reconhecendo positivamente sua condição surdez.

Há também o fato de a escola em questão, nesta nossa pesquisa, ser uma escola inclusiva **bilíngüe**, o que significa a presença constante da LIBRAS e também a presença de sons e fala, pois os alunos surdos convivem diariamente com modelos ouvintes. Além disso, esta escola não conta com um sinal luminoso para avisar o horário do intervalo – como seria desejável em um ambiente escolar organizado também para surdo. Isto significa que o sinal do intervalo precisa mesmo ser ouvido, ou as crianças surdas precisam estar atentas aos comportamentos das crianças ouvintes para orientar-se em relação a este aviso. Caso a escola tivesse o sinal luminoso, a instrutora poderia tê-lo usado como exemplo em sua narrativa. Todavia, acessórios deste tipo não são freqüentes em sua vivência.

Em outro turno, a instrutora repete o sinal CAIR, enfatizando o acontecimento. Dessa forma ela parece estar chamando a atenção das crianças para o desenvolvimento/continuação de sua narrativa, dando a pista para descobrir o desfecho da história. Se a situação se desse com alunos ouvintes, essa ênfase possivelmente se daria pela entonação da voz. A instrutora utiliza o recurso da repetição com o mesmo objetivo, demonstrando que, embora LIBRAS e Língua Portuguesa sejam bastante diferentes, bem como suas estratégias e recursos para

compreensão, ambas permitem significar conceitos e enfatizar aquilo que o professor, no caso, deseja destacar. Esta prática dialógica favorece o acesso a aspectos discursivos da língua, ou seja, a instrutora não apenas ensina léxico, mas, em suas atitudes vai dando pistas de como dar ênfase na LIBRAS, além disso chama a atenção para outras marcas que são fundamentais na constituição de um interlocutor fluente em uma língua.

Inicialmente as crianças não respondem com o sinal esperado - LOJA - mas demonstram compreensão, pois indicam pontos de referências de lojas, onde costumam fazer compras – CENTRO, PERTO CLÍNICA, CASA PERTO – e para as próprias roupas, trazendo para a história narrada os próprios conhecimentos.

Diego traz os sinais ROUPA HOMEM-ARANHA, dando indícios de que compreendeu a questão, que se trata de uma loja de roupas; mas a instrutora não percebe essa sutileza, dizendo-lhe que não se trata desse assunto e que ele deveria estar atento à história que ela narrou. Ao invés de explorar a narrativa de Diego, Alessandra intervém de forma negativa, não permitindo um diálogo e a conseqüente expansão do tema pelo aluno. Talvez este fato indique aspectos de sua formação para o ensino de línguas. Ampliam-se suas estratégias de ensino, Alessandra mostra atitudes adequadas para abordar as crianças, mas lhe faltam conhecimentos que lhe permitam fazer uso da fala das crianças para dar “ganchos” ao seu trabalho. No discurso abaixo, nota-se que ela percebe essa necessidade de expansão de conhecimento, de crescimento profissional, a fim de aprimorar sua prática:

“... Eu sonho em ter uma formação, preciso me transformar, me formar para ter capacidade de ensinar. Com um diploma eu tenho liberdade para trabalhar em qualquer lugar. Preciso “ampliar meus horizontes”, crescer, “abrir a cabeça”, pesquisar profundamente. Preciso aprender como o surdo pensa, conhecer psicologia também, os sentimentos deles; e também cultura, identidade, de cada um. Eu quero me transformar.”

Episódio 4

Este episódio aconteceu no ano de 2005, no grupo de crianças da 3ª série. Na ocasião, coincidentemente, a instrutora havia solicitado que cada um construísse sua própria maquete, com suas respectivas casas e os arredores. Ela pede, então, que cada um conte o que produziu e como é a casa/lugar onde vive.

IS. – OK. (Chama João) VOCÊ!

João - CASA VIDEOGAME.

IS. - DENTRO CASA TER VIDEOGAME ? VIDEOGAME TER?

João - TER. DORMIR, ESCADA DESCER, CAFÉ. GRITAR.

IS. - GRITAR?

João - GRITAR... CARREFOUR...

IS. - PERTO CARREFOUR? LONGE? PERTO CASA ? PERTO?

João - LONGE CARREFOUR, LONGE, LONGE ... PRÉDIO.

IS. - PRÉDIO PERTO CASA, PRÉDIO?

João - PRÉDIO PERTO, LONGE. CAMINHÃO, COMER MEIO-DIA FEIJÃO, CAMINHÃO, CASA POLÍCIA MOVIMENTO-DE-CARROS, GRITAR.

IS. - CASA TER CARRO MOVIMENTO-DE-CARROS?

João - RUA CARRO MOVIMENTO-DE-CARROS, BARULHO!

IS. - BARULHO OUVIR?

João - OUVIR NÃO, SURDO!

IS. - SURDO, CERTO.

João - CARRO RÁPIDO RUA. RÁPIDO. PRONTO!

IS. - PERTO CASA O-QUÊ? SURDO?

João - SURDO TER.

IS. - QUEM?

(Luis Fábio levanta a mão para responder por João mas IS. não permite, pedindo que espere)

IS. - (Para Luís Fábio) ESPERAR. (Olha para João)

João - QUATRO: MAMÃE, SURDO EU, MAURÍCIO, RAFAELA. QUATRO.

IS. - QUATRO FAMÍLIA ... VIZINHO PERTO QUEM? AMIGO SEU?

João - MATEUS.

IS. - LEGAL.

João - PERTO CASA, PERTO.

IS. - SUPERMERCADO TER?

João - TER PERTO, RUA-SUBIR PERTO.

IS. – BOM. (Chama a atenção das crianças) VOCÊS PARABÉNS! VOCÊS VIDA CASA SUA CADA CASA, PERTO... VIDA DENTRO CASA LEGAL. AGORA EU MOSTRAR, ATENÇÃO SINALIZAR. VOCÊS OLHAR EU SINALIZAR, FALAR POUCO, DEPOIS VOCÊS PERCEBER ENTENDER SINALIZAR EU. OLHAR EU ... RUA CASA LEGAL. TER AMIGO VIZINHO, PERTO TER SUPERMERCADO, PADARIA, SORVETE PERTO. ENTENDER VOCÊS CASA MEU?

No início desse episódio observa-se que Alessandra intervém diversas vezes no discurso de João, provavelmente porque ele se mostra menos fluente em sua narrativa, e as intervenções dela se revelam adequadas para fazê-lo ampliar seu discurso. A instrutora, por sua vez, ocupa seu turno discursivo e levanta questões relevantes que vão possibilitando que o fluxo narrativo se instale e o aluno seja capaz de produzir uma enunciação mais detalhada, mais rica. Sua postura mostra-se bastante diferenciada daquela que se observa nos episódios 1, 2 e 3, ocorridos no ano de 2004: demonstra maior autonomia, conduz a atividade sozinha, sem a necessidade de intervenções e orientações, assumindo adequadamente seu papel de educadora que sabe exatamente seus objetivos e como atuar para atingi-los.

No momento em que João menciona barulhos na rua de sua casa, a instrutora procura chamar a atenção para a sua percepção/condição de surdez. Mas de que forma João construiu o conceito de barulho? Talvez pela sua experiência junto a ouvintes, ou pela sua percepção, pelas vibrações, com ou sem uso de próteses auditivas, tenha levado-o a formar um conceito sobre barulho. Ao assistir ao episódio, nota-se uma expressão facial negativa de João, o que indica uma experiência um tanto incômoda. Alessandra, de forma bastante pertinente, chama-o para a surdez, questionando-o quanto às referências ouvintes que apresenta, uma vez que relata os fatos a partir da perspectiva ouvinte, quando se refere a “ruído”. A intervenção de Alessandra leva-o então a refletir sobre sua condição. Assim, ele é auxiliado a perceber o que é seu - próprio da surdez - e o que é próprio do grupo ouvinte. A atuação da instrutora se orienta no sentido do aluno compreender sua condição de surdez, quando faz referência a pares/iguais, para que João pudesse ter um modelo de identificação. Mais que isso: nota-se no discurso da instrutora um diálogo com a sua história de vida, já que ela foi “privada” da convivência com outros surdos e sempre teve o grupo ouvinte como referência:

“...Depois, um dia eu estava com minha mãe andando e vi pessoas usando língua de sinais; eu tinha uns 17 anos, eles estavam na praça e eu os vi. Fiquei com vontade, queria aprender. Eu os mostrei para minha mãe, perguntei se ela se lembrava dos surdos, eu os conhecia. Eu não conseguia entendê-los; só alguns sinais como “oi”, “mãe”, “pai”, sabia pouco. Fiquei olhando, tentando entender, mas era difícil, eu não conseguia, tentei ficar junto deles. Fomos embora e eu fiquei triste... Pensei: “Eu sou sozinha...eles estão juntos, se comunicam, conversam e eu sozinha com ouvintes...eu vejo os ouvintes e não os entendo!” Fiquei triste, muito triste.”

Suas atitudes demonstram a tentativa de levar as crianças a uma experiência que ela própria nunca teve, mas que sabe ser um aspecto importante para a formação delas.

É possível inferirmos que a presença da instrutora marca aspectos relacionados à surdez, o que permite às crianças fazerem referências a iguais e a diferentes. Além disso, ela não apenas colhe a resposta da criança, mas procura dar significado ao seu depoimento e questioná-la. A instrutora faz indagações do ponto de vista da surdez; auxiliando na construção da identidade destas crianças, atingido mais esse objetivo importante das Oficinas de LIBRAS. Neste aspecto, a instrutora tem seu papel muito bem definido, conforme se observa em seu discurso:

“... eu acho meu trabalho importante. Porque eu sou surda como as crianças, isso é a cultura própria do surdo; combina. Consigo ensinar os surdos.”

Turetta (2006), que realizou pesquisa em um ambiente inclusivo e bilíngüe, em uma escola de Ensino Infantil (participante do programa aqui focalizado), também acredita que o progresso que as crianças apresentaram em relação à linguagem deveu-se à presença de um instrutor surdo, que propiciou não apenas o acesso à língua de sinais, mas interações de qualidade. O instrutor referido fez com que as crianças vivenciassem a surdez positivamente, tornando-se referência, modelo de identidade, especialmente para os meninos surdos da escola. Considerando esses fatores, concordo com Góes (2000a), quando afirma que no contexto inclusivo “torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite a 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” (p.48).

É possível perceber também, no contexto estudado, a ausência de exemplos e referências coletivas de surdos - sendo as crianças ou a instrutora o modelo de surdez acessível. Certamente, tal fato decorre da ausência de outros profissionais surdos no ambiente escolar, com quem possam trocar experiências e com quem as crianças tenham contato; fato que leva a instrutora surda a assumir uma postura de modelo único da surdez frente a elas. Gurgel (2004) afirma que o trabalho do instrutor surdo o coloca em uma condição de solidão, devido a essa ausência de colegas com quem possa dialogar sobre seu fazer específico, o que torna sua atuação ainda mais complexa.

O primeiro eixo de análises revela a importância do instrutor surdo para a construção de conhecimento por alunos surdos. Para uma atuação que contemple as necessidades de tais alunos, é imprescindível que as atividades despertem interesse e propiciem trocas de experiências entre os participantes e entre professor e aluno, o que de fato vem ocorrendo nas Oficinas. A atuação inicialmente mais insegura da instrutora vem se modificando, graças à sua parceria com a auxiliar de pesquisa e ao trabalho de orientação promovido pelas coordenadoras do programa, que oferecem a tão desejada formação /transformação a que ela se refere.

As atividades escolhidas também se mostram bastante adequadas, pois permitem o diálogo entre os presentes. O uso da maquete e a sua construção conjunta da mesma fazem com que as crianças participem do processo de ensino-aprendizagem e possibilitam o manejo e a condução da atividade por caminhos que elas próprias determinam, conforme o nível de conhecimento em que se encontram. As crianças, nesse espaço, deixam de ser receptoras e passam a ser construtoras do saber. Concordamos com Pereira (1989), quando afirma que para uma vivência desejável dessa língua, a criança surda tem de ser exposta, o maior tempo possível, a situações que permitam inseri-la no funcionamento da língua e no fluxo dialógico, interpretando e sendo interpretada.

Sabe-se que o ambiente escolar, em questão, privilegia, ainda que de forma não intencional, experiências ouvintes dos alunos. A oportunidade, oferecida aos alunos surdos, de contato entre pares e com um adulto surdo representante de sua cultura, mostra-se fundamental não apenas para a aprendizagem escolar, mas para um resgate de histórias de vidas, anterior às experiências escolares; o que não é possível em sala de aula. Novamente, constata-se que somente aquele que já vivenciou a surdez, em seus aspectos positivos e negativos, pode proporcionar aos alunos surdos uma educação equiparada à oferecida aos alunos ouvintes. As análises dos episódios mostram a pertinência do trabalho conceitual promovido pela instrutora surda. Tais conceitos favoreceram uma participação mais adequada dos alunos surdos nas atividades propostas em sala de aula, pelos professores ouvintes, para o conjunto dos alunos. O trabalho nas Oficinas, com a LIBRAS, revela-se fundamental para que as crianças surdas acompanhem o trabalho escolar como um todo. Além disso, vale ressaltar que a solicitação para que esse trabalho fosse desenvolvido na Oficina de LIBRAS partiu dos próprios professores que, por falta de tempo e/ou competência lingüística, não poderiam realizar um trabalho

suficientemente aprofundado em sala de aula com estes alunos, o que comprova, mais uma vez, a necessidade desse profissional, o instrutor surdo, em ambientes que se pretendem inclusivos.

4.2 - A presença da Língua Portuguesa

Episódio 5

Esta atividade aconteceu também em 2004. Trata-se da continuidade dos episódios 1 e 2, nos quais a instrutora havia narrado a história de dois amigos que, passeando pela praça, observam uma cena de casamento - uma noiva entrando na igreja - e depois seguem para suas respectivas casas. Ao terminar a narrativa, a instrutora surda e a pesquisadora escrevem um pequeno texto na lousa, referente à tal história, solicitando às crianças que levantassem a mão quando notassem termos conhecidos e outros que gostariam de conhecer. O trecho escrito foi o seguinte:

“Dois amigos foram passear na praça. Viram árvores, fonte, pássaros e muitas pessoas. Viram a igreja, onde uma mulher entrava com vestido branco: era um casamento! Depois de passear bastante, os amigos voltaram para casa.”

A instrutora procurou contextualizar a situação, lembrando a história contada em LIBRAS, antes de entrar nas questões da Língua Portuguesa.

Alice, uma das crianças, levantou-se e chamou a atenção da instrutora para uma palavra presente no texto.

IS. - LEMBRAR? LIBRAS HISTÓRIA ANTES, HISTÓRIA O QUÊ?

(Alice levanta a mão para responder)

P. – (Para Alice) CONHECER VOCÊ CONHECER SABER?

Alice - P-A-R-A.

IS.- TER (Mostra a palavra na lousa) PARA TER, MAS PARA PORTUGUÊS, SINAL TER-NÃO. ESQUECER PARA, TER PORTUGUÊS.

(As crianças dispersam e P. chama a atenção delas)

P. – PARA, CONHECER PARA? PORTUGUÊS, PARA PORTUGUÊS. (Para Alice) VOCÊ CERTA. PARA LIBRAS TER-NÃO. CERTO, VOCÊ CERTO. PARA LIBRAS SINAL CERTO TER-NÃO. SENTAR.

IS. - SURDO USAR-NÃO, NUNCA PARA.

Neste episódio, pode-se observar diversos aspectos. Um deles, e talvez o principal, é a presença da Língua Portuguesa na Oficina de LIBRAS, que é destinada ao ensino/uso de LIBRAS e não da Língua Portuguesa. Então, por que a inserção desta língua em um espaço que já é tão restrito (com poucas horas destinadas apenas à LIBRAS)?

A proposta de se trabalhar com Língua Portuguesa surgiu devido aos inúmeros questionamentos e dúvidas sobre esta língua, trazidos pelas próprias crianças à instrutora surda. Para que se pudesse aproveitar o interesse manifestado pelas crianças, foram propostas atividades que envolvessem as duas línguas.

Por qual motivo as questões relacionadas à Língua Portuguesa são trazidas à instrutora surda pelas crianças, e não aos professores ouvintes ou aos intérpretes de LIBRAS, já que existe um espaço destinado a esse ensino? Talvez pelo fato de Alessandra ser um modelo de identificação para as crianças, e ter um domínio de LIBRAS suficiente para prestar os esclarecimentos necessários. Ela compreende exatamente a diferença entre o ensino de LIBRAS (sua função) e o trabalho do professor e do intérprete no programa de inclusão escolar bilíngüe. Todavia, entende que o fato de ser surda lhe permite essa maior identificação com os alunos, realmente como um modelo para eles, conforme revela o trecho de sua entrevista:

“Por exemplo: o intérprete sinaliza e a criança tem capacidade de aprender, mas e o que o professor está falando? É preciso mais contato com o surdo para entender, conhecer bem a língua de sinais. Intérprete é bom, mas é difícil também... porque ele é ouvinte. É preciso mais contato entre surdos, por causa da cultura, da identidade”.

Tudo indica que a presença constante da língua portuguesa aconteça, por se tratar de um programa bilíngüe em uma escola de estrutura e funcionamento monolíngüe. Assim, por mais que tenham sido feitos ajustes práticos, a LIBRAS é uma língua marginal na escola e o domínio do português é sempre muito valorizado. As crianças surdas parecem perceber isso. O problema é a possibilidade ou não do estabelecimento de condições concretas para uma educação bilíngüe de surdos numa escola feita por e para ouvintes. As crianças precisam se tornar fluentes na LIBRAS como base para o aprendizado escolar, mas como a aprendizagem de ambas as línguas vêm ocorrendo simultaneamente, ocorre uma confusão de prioridades e de reais possibilidades de construção de conhecimentos por estas crianças.

Outro aspecto interessante é a forma como Alessandra conduz o esclarecimento à criança. Primeiro, ela diz que PARA não corresponde a um sinal específico, mas que existe um sinal que as crianças já conheciam e utilizavam⁵, porém não compreendiam o significado, e ela própria, instrutora, realiza esse sinal. Como dizer que uma palavra não tem sinal respectivo se ela o estava realizando? Naquele momento, as crianças podem ter ficado confusas com tal explicação. A questão é que a instrutora mostra que a preposição “para” é freqüente no português, mas que não existe um correlato específico em LIBRAS.

A soletração da preposição, ou mesmo o uso de um sinal para designá-la, foi realizado durante um certo período, nas práticas de comunicação bimodal, buscando a correspondência de cada palavra do português a um sinal. A instrutora sabe disso e não quer que este modelo prevaleça para seus alunos, por isso marca com veemência que “PARA” não existe em LIBRAS. Lodi, Harrison e Campos (2002) acreditam que os surdos, durante muito tempo, e como reflexo da educação que a que foram submetidos, enxergaram as práticas de leitura de forma distorcida, como um processo que “implica reconhecimento vocabular, significação monossêmica da palavra e em pareamento termo-a-termo entre as palavras do português e da língua de sinais, em detrimento da construção de sentidos em circulação dos textos escritos”. (p. 43). A instrutora vivenciou esse processo de aprendizagem e, embora saiba não ser este o melhor processo de ensino da escrita, falta-lhe conhecimento teórico para argumentar que as preposições em português são representadas de outra forma na LIBRAS, não havendo correspondência palavra por palavra. É fundamental que as crianças surdas apreendam este conceito. Contudo, há formas de passar aquele mesmo conteúdo em LIBRAS; não se trata de não existir um sinal, mas de este componente lingüístico ser realizado em LIBRAS a partir de outras estratégias. Lodi (2004) destaca exatamente a mesma questão em seu estudo. Tratava-se de um grupo de adultos surdos que se reunia para práticas de leitura. Em uma dessas reuniões se discutia uma reportagem, de revista, sobre a Xuxa (apresentadora de televisão, com programas no canal de TV aberta mais assistido no país) e, ao ler um trecho da entrevista, um surdo realiza o sinal “PARA”. Observa-

⁵ O sinal /PARA/ utilizado tem origem no Português Sinalizado, em que a estrutura gramatical do português era mantida e sinais eram criados e inseridos nos discursos para que as línguas pudessem ser utilizadas simultaneamente. A LIBRAS ainda não era reconhecida como língua oficial, por isso a submissão aos aspectos gramaticais da Língua Portuguesa.

se, neste caso, a submissão da LIBRAS à gramática da língua portuguesa, marcada pela inclusão de um gesto não existente na LIBRAS (criado para e pela prática Bimodal). O sujeito se vê obrigado a utilizar a preposição do português para poder parear as palavras nas duas línguas, desconsiderando o próprio conhecimento na LIBRAS para a compreensão do texto em questão.

Voltando à atividade da Oficina, vale ressaltar que houve a identificação pelas crianças de uma palavra conhecida, indicando também algum domínio, ainda que inicial, do Português. De qualquer forma, Alessandra marca bastante as diferenças entre LIBRAS e Língua Portuguesa, trazendo o foco para a LIBRAS, língua mais valorizada dentro da Oficina. Assim, a instrutora surda cria a oportunidade de se tornar parâmetro para esclarecer aspectos sobre as línguas.

Episódio 6

Este episódio é uma seqüência do episódio 3, que ocorreu no ano de 2004, no qual as crianças deveriam descobrir que o local ausente na maquete era uma loja de roupas. A instrutora narrou uma história em que, durante o recreio da escola, um menino estava brincando e caiu, rasgando sua calça e, portanto, a mãe deveria levá-lo para comprar outra.

A instrutora fez uso da mesma metodologia utilizada no episódio anterior: narrativa da história e discussão com as crianças, prosseguindo com a escrita de um texto na lousa, para que as crianças tivessem contato com as questões da Língua Portuguesa. O texto foi sendo grifado conforme a identificação de palavras conhecidas pelas crianças.

Trecho escrito na lousa:

“ O menino estava na escola, brincando na hora do recreio, quando caiu. “

IS. - MENINO ESCOLA BRINCAR, OUVIR SINAL. BRINCAR, CAIR...

P. - O-QUE-É? (Apontando os trechos não grifados e olhando para as crianças, solicitando que respondessem) NÃO?

IS. - O-QUE-É ? (Aponta novamente) O-QUE-É?

Juliana - (Aponta “**na**” e soletra) PRECISAR-NÃO. PORTUGUÊS PRECISAR, TER-NÃO SINAL LIBRAS, NADA.

IS. - CERTO! (e risca “**na**”)

Inicialmente podemos notar que o discurso realizado em LIBRAS pela instrutora surda não corresponde exatamente ao que foi escrito na lousa; ela usa o termo OUVIR SINAL para se referir à hora do recreio. Vale lembrar que quem escreveu o texto em português foi a auxiliar de pesquisa, mas foi a instrutora quem o interpretou dessa maneira. O fato pode se dar em decorrência de seu processo de aquisição das línguas – ela usa o termo OUVIR que é próprio dos ouvintes, mas que é justificado por sua formação: ela freqüentou escolas de ouvintes, somente tendo contato com a LIBRAS na adolescência e, portanto, suas principais experiências escolares se deram em Português, e sua primeira língua é o português oral. Isso se confirma em seu relato quando questionada sobre o aprendizado da língua de sinais:

“...17 anos, foi quando comecei a aprender”.

Tartuci (2005) analisa o discurso de um surdo oralizado, referido como Paulo, em cujos depoimentos nota-se um comportamento de ouvinte, pelo fato de ser usuário da língua oral. O autor julga a LIBRAS importantíssima para a convivência de Paulo com os amigos deficientes. “Ele não se reconhece como surdo, uma vez que não é ‘mudo’, pois fala” (p.52).

Talvez essa visão de Paulo sobre a surdez se aplique, em certos aspectos, também à instrutora surda em questão, que por 17 anos usou somente a língua oral para se comunicar, sendo, dessa forma, significada como alguém que podia falar e portanto ouvir. Este fato possibilita as referências ouvintes que ela faz em sua narrativa, especialmente quando se refere à escola.

Em um segundo momento, percebe-se novamente a presença da Língua Portuguesa na Oficina, organizada para o desenvolvimento de LIBRAS. Parece que o objetivo era fazer com que as crianças reconhecessem, no texto escrito, aspectos/palavras conhecidos por elas, por já conhecerem o discurso em LIBRAS. Quando o reconhecimento acaba, elas passam a questionar outros aspectos, por meio da soletração. De acordo com os pressupostos da abordagem bilíngüe, a forma como a instrutora conduz a atividade é bastante adequada, pois considera primeiramente o conhecimento das crianças em LIBRAS para ensinar o português como segunda língua. As palavras reconhecidas, na verdade, já davam sentido ao enunciado em LIBRAS e, portanto, o processo poderia ter sido encerrado naquele

momento. Como houve uma insistência por parte da instrutora, as crianças foram buscar, com o uso da soletração, o que elas não sabiam. Juliana, então, afirma que aquela palavra não foi “reconhecida” (não teve sentido para ela) porque não existe em LIBRAS, mas que o enunciado já havia sido compreendido. Juliana percebe a diferença entre as línguas e alega que na LIBRAS o sinal correspondente para “na” não existe; a instrutora, por sua vez, concorda e encerra as explicações.

Será que não existe realmente um sinal para “na”? Será que isso não poderia ser mais bem explicado às crianças, pela instrutora ou pela pesquisadora ali presente? Sabe-se que LIBRAS e Português são línguas totalmente diferentes e, portanto, também com gramáticas diferentes; o que significa que palavras e sinais não têm correspondência par-a-par, conforme explicitado no episódio anterior. Por que isso, então, não foi explicado? Talvez por falta de conhecimento e/ou preparo de ambas. Preposições, artigos e outras marcas típicas da estrutura gramatical do português aparecem também na LIBRAS, porém por meio de outros marcadores que não um sinal distinto que corresponda a cada palavra do português. Isso se estende aos outros elementos presentes na frase citada.

O problema de não se explicitar esse argumento é que isto pode causar um empobrecimento da LIBRAS perante a Língua Portuguesa, pela crença da ausência de elementos importantes naquela língua. O fato demonstra que uma formação adequada é fundamental para um instrutor surdo e que a fluência na LIBRAS não é suficiente para ele se tornar um bom professor. A ausência de conhecimento não permitiu que Alessandra explicasse o que de fato ocorre na língua de sinais e, dessa forma, privou as crianças de ampliarem seus conhecimentos acerca da própria língua. Contudo, em sua entrevista, dois anos após a vídeo-gravação deste episódio, ela reconhece a importância da formação “em serviço” que vem sendo oferecida, bem como demonstra seu desejo por mais informações e formação, pois acredita que pode ter melhor desempenho em suas funções:

“Em 2003, eu fui para a escola, comecei a trabalhar. Foi muito difícil! Eu não sabia como preparar atividades para surdos, não sabia como ensinar. Era diferente da clínica. Na clínica, o professor usava brincadeiras e explicava. Na escola, eu tinha que ensinar LIBRAS, eu tinha que preparar atividades, mas não sabia nada; me esforcei muito para aprender, pratiquei, sofri, precisei de muita paciência, treinei muito e demorou para aprender. Eu recebia ajuda; a Cecília (outra auxiliar de pesquisa) me ajudou, mas ela tinha pouco conhecimento de LIBRAS. Ela me ensinava coisas importantes, trocávamos informações para eu aprender como ensinar os surdos, mas foi muito difícil. Ela era ouvinte, fonoaudióloga; me ajudou mas não adiantava, era muito difícil aprender... demorou um ano

até eu começar a entender. Eu fui treinando, participava de reuniões com a Cristiane e a Ana Paula (coordenadoras do programa) em que discutíamos as coisas. Sofri muito, porque eu não sabia nada! Eu nunca havia trabalhado antes, nunca! Era a primeira vez e eu não sabia como trabalhar.”

“Em 2006, eu melhorei, me esforcei muito; parece que mudei meu jeito, eu aprendi de verdade. Mas ainda me faltam informações, parece que eu entendi as coisas que acontecem dentro do meu trabalho. Melhorei, consegui fazer coisas sozinha. É difícil, mas eu consegui, aprendi a R-A-C-I-O-C-I-N-A-R, pensar, observar o jeito das crianças e planejar atividades. Eu consegui, mas preciso de informação, não sou formada. Preciso que me ensinem e eu tenho capacidade para aprender. Eu me transformei, eu sinto que melhorei. No começo foi difícil, mas eu cresci, acostumei. Eu preciso de alguma formação!”

Embora seu crescimento pessoal e profissional sejam visíveis, seu discurso marca, novamente, os reflexos de sua infância e os processos de oralização pelos quais passou, quando ela diz, por duas vezes: *“treinei muito e demorou para aprender”*, e *“eu fui treinando, participava de reuniões...”*. Para Alessandra, é preciso treinar para aprender, assim como para muitos outros surdos com experiências semelhantes à sua. Podemos observar que configurar o espaço da Oficina, no qual o ensino/aprendizagem se dá a partir de trocas dialógicas é algo novo para Alessandra, uma vez que esse espaço, diferente de suas experiências anteriores, só pode ser construído por meio de vivências e experiências que favoreçam novas significações para os sujeitos.

Episódio 7

Este episódio aconteceu no ano de 2005, e é uma continuação do episódio 4, no qual as crianças haviam construído maquetes individuais de suas casas e bairro onde viviam e, por solicitação da instrutora surda, deveriam relatar seus feitos.

IS. - EXPLICAR SEU!

Luana - CASA DENTRO, CASA MEU, DORMIR. UM DORMIR QUARTO, QUARTO. MÃE SALA SOFÁ. LAVAR-AS-MÃOS, DESODORANTE, QUALQUER COISAS. DEPOIS VARAL ROUPA, PANELA COMER, DEPOIS COZINHAR. LAVAR, PANO-ENXUGAR, GUARDAR. DEPOIS COMER, PRONTO. SENTAR, VER TELEVISÃO OU CADERNO, DESENHAR OU BRINCAR BONECA, ROUPA LAVAR MÁQUINA-DE-LAVAR-ROUPAS, VARAL. BRINCAR RUA, ÁRVORES, COISAS, CASA VER, CASA MUITO. C-A-S-A-S .

IS. - (Olha para Luís Fábio) LUÍS FÁBIO.

O episódio mostra uma longa narrativa de uma das crianças, após solicitação da instrutora surda para que explicasse sua construção e a casa onde vive. Nota-se que em nenhum momento a instrutora intervém, dando liberdade a ela para que complete sua narrativa. A aluna, por sua vez, assume o papel de interlocutora, demonstrando capacidade para narrar algo mais extenso, mais estruturado e coeso; apresenta maior independência e fluência na LIBRAS. Neste trecho, é possível perceber que Alessandra consegue, com o decorrer do tempo, atingir um dos objetivos da Oficina, que é promover a fluência da língua de sinais pelos seus alunos. Isso significa que, apesar de certo despreparo e de inadequações ainda presentes em sua atuação e nas oportunidades oferecidas por este programa inclusivo, o ensino vem acontecendo de forma bastante positiva, visto que a maioria das crianças não tinha fluência em LIBRAS quando iniciou a vida escolar.

Ao final de sua narrativa, a criança soletra a palavra CASAS, e novamente traz a questão da Língua Portuguesa, também com uma certa independência. Sabe-se que essas crianças estão aprendendo duas línguas ao mesmo tempo, e que têm de ser alfabetizadas – é um compromisso da escola com todas as crianças. Porém, também se sabe o desafio que significa essa aprendizagem, considerando os inúmeros obstáculos que as crianças enfrentam nesse processo e a sobrecarga de aprendizagem em relação aos ouvintes – devem aprender a escrever uma língua que não dominam (português), ao mesmo tempo em que estão construindo uma língua de base para suas relações sociais (LIBRAS). Apesar disso, a aluna não apresenta nenhum receio de expor seus conhecimentos e seu entendimento quanto à Língua Portuguesa. Visto que as duas línguas circulam no ambiente escolar, a menina faz uso da soletração digital, e o faz de forma correta, incluindo a letra “s” como marcador de plural. Embora a Oficina não seja o local organizado para o ensino da Língua Portuguesa, percebe-se o quanto as línguas se misturam, em decorrência do programa bilíngüe, e o quanto as crianças são capazes de absorver as diferenças entre elas, fato não muito comum entre surdos.

Cabe destacar um outro aspecto relevante suscitado por este episódio. Góes (1996), em trabalho com um grupo de adolescentes surdos, relata a dificuldade que muitos deles apresentam para perceber que LIBRAS e Língua Portuguesa são línguas diferentes. Para eles trata-se de uma mesma língua manifestada em modalidades diferentes. A autora relata, em sua pesquisa, o caso de Marina, que apesar de ser fluente em LIBRAS, também entendia que língua de sinais e língua

portuguesa eram uma mesma língua em modalidades diferentes. Essa crença pode trazer o risco de uma redução conceitual de linguagem. Lodi (2004) também observa a mesma questão no grupo de adultos surdos que acompanhou.

Na entrevista realizada com a instrutora surda, sujeito desta pesquisa, seu discurso aborda tal questão. Ela relata que só descobriu que sua mãe falava outra língua que não a sua, aos 21 anos:

“Fiquei muito confusa entre a LIBRAS e o português, muito confusa. Então fazia muitas perguntas para a Regina para entender a LIBRAS; ela me ensinava e eu fui aprendendo aos poucos. Depois a fonoaudióloga me ensinava português e eu pensava: “Língua de sinais e português são diferentes?”. Fiquei confusa, eu não entendia nada! Pensava: “Português é LIBRAS? É a mesma coisa?”. Eu não sabia nada. Depois eu cheguei em casa e perguntei para minha mãe: “Você fala português? É a sua língua?”. Minha mãe disse que sim. Eu senti e pensei: “Como? Eu gosto DE você? É português? É LIBRAS? Estava muito confusa, precisava treinar. Então fui à clínica de fonoaudiologia e perguntei para a Regina: “Como é o português e como é a LIBRAS?”. Ela me explicou e eu “acordei”. Então eu entendi que português era a língua do ouvinte e LIBRAS era a língua própria da cultura surda. Entendi, fui aprendendo...”

Não é possível que Alessandra esqueça ou simplesmente apague o processo de aprendizagem pelo qual passou; por isso, frequentemente ela traz as próprias vivências para a atual atuação como educadora.

Com base nos dados deste eixo de análises, algumas dúvidas emergem, como por exemplo: qual língua deve ser priorizada nesse contexto inclusivo: LIBRAS ou Língua Portuguesa?

As indagações sobre este aspecto permanecem, pois se a LIBRAS é necessária para a apreensão dos conteúdos oferecidos em sala de aula, o português também é necessário para a realização de atividades neste mesmo ambiente. É inevitável que as línguas se misturem, pois o programa é **bilíngüe**. Talvez devêssemos pensar, pelo menos para os anos iniciais do ensino fundamental, em um outro modelo de escola que favorecesse a constituição das crianças em sua língua natural, com a presença de profissionais surdos e também ouvintes fluentes em LIBRAS, para depois inseri-las em uma segunda língua. Por outro lado, pode-se pensar que isto seria uma forma de exclusão escolar. Acreditamos que seja o contrário, pois, dessa forma, estaria se incluindo realmente o aluno surdo, com uma língua consolidada e em condições de igualdade com os

outros alunos. Além disso, é preciso dar voz a esses surdos que, mais do que qualquer outra pessoa, sabem qual o melhor caminho para sua educação:

“Eu não aceito a inclusão. Porque a inclusão deve acontecer apenas na 5ª. série; 1ª., 2ª., 3ª. e 4ª. séries não deve haver inclusão. A criança precisa aprender os conteúdos em LIBRAS para se desenvolver, para aprender, e depois na 5ª. série é incluída. Antes disso é melhor separar. Na 5ª. série com um intérprete tudo bem.”

“... Por exemplo: o intérprete sinaliza e a criança tem capacidade de aprender, mas e o que o professor está falando? É preciso mais contato com o surdo para entender, conhecer bem a língua de sinais. Intérprete é bom, mas é difícil também... porque ele é ouvinte. É preciso mais contato entre surdos, por causa da cultura, da identidade.”

Acreditamos na relevância da presença do instrutor surdo em escolas inclusivas, pois se o professor ouvinte é o representante da língua majoritária (o português) nesse ambiente, ele é o representante da comunidade surda e, portanto, o modelo bilíngüe, mas tendo como língua de instrução a LIBRAS. Sem esse contraponto dado pela presença do instrutor, o ensino da Língua Portuguesa poderia parecer descontextualizado, já que não haveria um modelo de identificação e possibilidade de ser bilíngüe.

Todavia, do modo como este programa está organizado, a participação do instrutor surdo é significativamente menor – apenas nas Oficinas – quando deveria ser a participação majoritária, considerando-se as necessidades dos alunos surdos. Oferecer, como previsto no Decreto 5.626, salas de aula com língua de instrução LIBRAS parece ser uma proposta mais adequada a estes alunos.

Na discussão dos episódios, pode-se observar alguns aspectos relevantes, que serão destacados a seguir.

Abordar a questão da atuação e formação de instrutores surdos não é uma tarefa fácil. Gurgel (2004) relata que a atuação do instrutor surdo configura-se como a de um professor:

Mesmo admitindo-se que a atuação do instrutor se desdobre na direção de ser mais “natural”, orientada para o diálogo, mesmo redirecionando-se essa posição do instrutor que se assume como professor de uma língua, deve-se indagar: Como lidar com a contradição de uma experiência “natural” que precisa ser pensada, planejada? Quais atividades são mais propícias ao propósito de dialogar e não de meramente expor uma língua? Por quais caminhos pode o instrutor ser formado como um “educador interlocutor” com uma atuação não-escolar? (p.84).

Vimos que, ao contrário do que se tem observado em pesquisas como as de Gurgel (2004) e Teixeira (2004), nas quais se observa o ensino de itens lexicais, sinais soltos, atividades descontextualizadas, e o instrutor assumindo uma postura bastante rígida, a instrutora, sujeito desta pesquisa, busca direcionar sua prática por outros caminhos, agindo como uma educadora consciente, que busca modos mais adequados de ensinar conteúdos, e obtendo retornos positivos das crianças. Sua mudança de postura no ambiente de trabalho, com o passar do tempo, permitiu que, a partir de atividades contextualizadas, propiciasse a construção de conhecimentos pelas crianças. Vale ressaltar que tal mudança só foi possível devido à sua formação continuada, pois a própria instrutora afirmou que, antes do contato com outros instrutores, acreditava que o ensino da LIBRAS resumia-se ao ensino de sinais isolados. Após estudos, reuniões, discussões e alguma experiência, ela foi modificando seus conceitos acerca do processo de ensino.

Outro aspecto importante, que vem trazendo benefícios às crianças envolvidas no programa, é a possibilidade de encontro entre surdos; não apenas entre crianças/alunos surdos, mas o encontro com uma surda adulta. Diante do conturbado processo de aprendizagem da instrutora referida (que passou por treinos de fala, práticas escolares centradas em cópias, repetições, dificuldades de comunicação e muito mais), sua conduta parece tomar sentido oposto ao de suas vivências. Ela procura marcar a todo o momento a importância de assumir a língua de sinais como língua de um grupo social, ressaltar a identificação com outros membros, diferenciar aspectos culturais relativos aos dois grupos presentes na escola e na vida dos surdos. Muitas vezes, ela se confunde nesse processo, trazendo suas experiências como “deficiente auditiva” para a prática, mas sua intenção é bastante clara: levar às crianças um conhecimento não vivido por ela, todavia percebido como muito importante, em que há modelos de surdos adultos que tiveram sucesso pessoal e profissional. Essa possibilidade, em longo prazo, trará grandes benefícios a essas crianças, pois elas poderão construir uma identidade surda positiva, aceitando e sendo aceitas em sua diferença e com chances de uma vida social mais bem integrada, ainda que demandando lutas e esforços.

O confronto entre LIBRAS e Língua Portuguesa, observado no segundo eixo de análises foi, talvez, o aspecto mais polêmico presente nos dados coletados. Conforme já discutido, há inúmeras possibilidades sobre o que pode ter levado a

Língua Portuguesa às Oficinas destinadas à LIBRAS: a língua de sinais é uma língua marginal na escola, que, embora tenha alterado sua prática, tem uma história de ensino para ouvintes. A presença da instrutora cria um certo conforto para as crianças, que levam suas dúvidas à pessoa com quem se identificam. O espaço destinado ao ensino da Língua Portuguesa neste programa pode estar deixando lacunas no processo de aquisição desta língua pelas crianças surdas. Parece, também, que a instrutora, algumas vezes, como quando permite a presença da Língua Portuguesa nas Oficinas de LIBRAS, assume papéis que não lhe cabem, provavelmente pelas muitas funções que desempenha no programa e pela falta de uma definição mais precisa de suas atribuições. Além disso, o tempo destinado ao ensino da LIBRAS às crianças é muito pequeno para que se permita essa “invasão”, considerando que elas sequer adquiriram a primeira língua com fluência. As prioridades realmente se confundem.

Em seu discurso, a instrutora pede, diversas vezes, uma formação que lhe assegure os conhecimentos necessários para que possa diferenciar as línguas e, mais do que isso, para que possa proporcionar às crianças um aprendizado diferente do seu, no qual o português se mostrava como língua superior e de difícil aprendizagem. Se os modelos de surdez que a instrutora teve somente permitiram esse aprendizado adequado tardiamente, ela demonstra a necessidade de ser modelo positivo para as crianças, agora no início da escolarização, mostrando a elas a possibilidade de desenvolver suas potencialidades ainda na infância e procurando evitar conflitos e angústias maiores no futuro.

5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da inclusão escolar de alunos surdos, embora tenha sido discutida incessantemente nos últimos anos, parece não ter ainda um caminho traçado. Há muitas divergências sobre qual a melhor forma de implementá-la, de modo a possibilitar um desenvolvimento igual ou semelhante ao dos alunos ouvintes. Não há dúvidas de que para oferecer um ensino, no mínimo adequado, é preciso que as necessidades dos alunos surdos sejam respeitadas, inserindo-se, nesse contexto de ensino-aprendizagem profissionais como o instrutor surdo, o intérprete de LIBRAS e o professor bilíngüe, profissionais capazes de colaborar para a aprendizagem dos alunos surdos apoiados na LIBRAS. Ainda assim, permanecem algumas indagações sobre qual o melhor lugar para esse aluno. Sala regular ou sala especial? Escola regular ou escola de surdos?

Esta pesquisa focalizou uma escola inclusiva bilíngüe, um trabalho pioneiro que tem gerado bons frutos, não apenas no contexto científico, mas na prática cotidiana dos alunos e profissionais envolvidos. A escola conta com um aparato fundamental para que o programa aconteça e obtenha sucesso: profissionais capacitados, fluentes em LIBRAS e constante debate e reflexão, acompanhados pela coordenação. A presença de intérpretes de LIBRAS nas salas de aula já resolveria uma gama de problemas comumente enfrentados em escolas que se pretendem inclusivas; mas para além dessa atenção, o programa aqui relatado oferece qualidade de ensino e formação continuada, por meio de orientações, discussões e reuniões periódicas de planejamento e avaliação.

Mas, como base para aquilo que é desenvolvido em sala de aula, o programa de inclusão bilíngüe prevê ainda a inserção do instrutor surdo visando propiciar o contato dos alunos surdos com questões centrais da surdez: a aquisição/desenvolvimento da língua de sinais, o conhecimento de aspectos culturais presentes nas comunidades surdas, e a identificação com (pelo menos) um membro representante dessa língua e dessa comunidade. Entretanto, deve-se lembrar que o programa acontece em uma escola que tem toda sua estrutura voltada para o ensino a alunos ouvintes.

O desafio proposto para essa pesquisa foi observar a atuação de uma instrutora surda, considerando sua formação “em serviço”, no espaço das Oficinas de LIBRAS para crianças surdas. A partir dos registros e das análises dos

acontecimentos, os resultados apontam para a necessidade da formação continuada desse profissional, de forma a lhe favorecer uma prática cada vez mais adequada, no sentido de promover a aquisição/desenvolvimento da língua de sinais e conhecimento de mundo às crianças.

O espaço das Oficinas de LIBRAS - um espaço a mais oferecido pela escola, fora do horário curricular -, mostra-se como algo inovador no contexto de uma escola inclusiva bilíngüe. Conforme observado e discutido anteriormente, a aquisição e o domínio da língua de sinais são condições fundamentais para a aprendizagem de conteúdos escolares, portanto deve acontecer na própria escola. A presença da língua de sinais no espaço escolar e a possibilidade efetiva de poder desenvolvê-la e ampliá-la favorece que a aprendizagem torne-se significativa e contextualizada para os alunos surdos. Infelizmente, o tempo das Oficinas é curto – apenas 3 horas semanais -, havendo muito menos exposição a LIBRAS do que seria desejável para o melhor desenvolvimento destes alunos, especialmente se considerarmos que em sala de aula é a Língua Portuguesa que se constitui como língua dominante.

Outro fator observado, principalmente na entrevista realizada com a instrutora surda, é o seu desejo por uma formação específica e voltada para as necessidades advindas de seu trabalho. Precisam ser criados cursos de formação voltados para as práticas de ensino e atendimento educacional, que levem em conta a LIBRAS e os aspectos específicos da surdez. Atualmente, no Brasil, temos poucos cursos desse tipo para a formação de instrutores/educadores surdos: o Curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS, promovido pela Universidade Federal de Santa Catarina, e o Curso Bilíngüe de Pedagogia do INES, Instituto Nacional de Educação de Surdos. Embora sejam muito necessários, observamos que esses cursos são ainda recentes e em fase de organização. Neste sentido, a presente pesquisa pode colaborar para uma reflexão acerca dos temas a serem abordados com este público, visando uma formação a mais adequada possível às realidades educacionais a serem vivenciadas por instrutores surdos.

Precisamos ter claro que, ainda por vários anos, os instrutores surdos serão aqueles que foram formados em escolas com perfil oralista, ou que os mantiveram alijados dos processos de conhecimentos. A preparação desse grupo é uma tarefa necessária, que precisa considerar sua história anterior e a partir dela encontrar caminhos para uma formação adequada desses profissionais.

A formação continuada e em serviço mostra-se um caminho promissor, já que temos a necessidade urgente de instrutores surdos e não dispomos de tempo para aguardar esta formação pela academia. Sendo assim, este pode ser um caminho possível, conforme os apontamentos do estudo aqui apresentado, para enfrentarmos os desafios que se colocam perante o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, já que este profissional, o instrutor surdo, mostra-se fundamental para as propostas de educação de alunos surdos, quaisquer que sejam elas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, M. F. Programa de Prevenção e identificação precoce dos distúrbios de audição. In: SCHOCHAT, E. **Processamento Auditivo**. São Paulo: Lovise, 1996. p.75-105.

BOTELHO, P. **Segredos e silêncios na interpretação dos surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96.

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (Seesp), 2001.

_____. **Lei 10.436**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

_____. **Decreto Nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

COSTA, E. H. C.; GÓMEZ, C. M. Superar a cultura da violência: Um desafio para a escola. In: TEVÊS, N.; RANGEL, M. **Representação social e educação**. Campinas: Papirus, 1999. p. 159-176.

DIAS, T.R.S.; PEDROSO, C.C.A.; ROCHA, J. Uma análise sobre o ensino de LIBRAS a familiares ouvintes de alunos surdos. **26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPEd)**. GT-15 Educação Especial, Poços de Caldas/MG, 2003.

FERNANDES, S. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. (orgs.) **Letramento: referências em saúde e educação**. São Paulo: Plexus, 2006. p.117-144.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006, v. 1. p. 85-113.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J.R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERRO, L.; GONÇALVES, I.; CIERI, C. C. Tempo de latência entre suspeita, diagnóstico e intervenção em crianças portadoras de deficiência auditiva na cidade de Campo Grande/MS. **Jornal Brasileiro de Fonoaudiologia**, 2002; 3(11). p.108-113.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996.

_____. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000a. p.29-49.

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, 2000b, vol. 20, no. 50. p. 9-25.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p. 69-91.

GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GUHUR, M. L. P. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. v.9, nº1, 2003. Marília: ABPEE/FFC – Unesp-Publicações, 2003-semestral.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, W.; STAINBACK, S. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 21-34.

KELMAN, C. A. Surdez e Voluntariado. **Revista Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, nº15, p. 3 à 6, julho, 2001.

LACERDA, C. B. F. de. **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte: Examinando a Construção de Conhecimentos**. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.

_____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.120-128.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos:** o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 dez. 2006.

LACERDA, C. B. F. de; CAPORALI, S. A. **O papel do instrutor surdo no ensino de língua de sinais para a comunidade surda e familiares usuários da Clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP:** focalizando a questão metodológica. Relatório final de pesquisa, FAP/UNIMEP, 2001.

LACERDA, M. C. F.; POLETTI, J. A. Escola Inclusiva para Surdos: a situação singular do Intérprete de Língua de Sinais. **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Educação (ANPEd)**. GT-15 Educação Especial, Caxambu/MG, 2004.

LAPLANE, A. L. F. de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p. 05-20.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LODI, A. C. B. Educação bilíngüe para surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M.C. (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. p. 64-83.

_____. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:** oficinas com surdos. 2004. 248f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.35-46.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27-46.

MARSTON, D. The effectiveness of special education. **Journal of Special Education**, 21, 13-27. Inverno, 1987-1988.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTEIRO, M. S. **História dos movimentos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil**. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p.279-289, jun. 2006.

MOTTEZ, B. (1993) The deaf-mute banquet and the birth of the deaf movement. In: J. V. Van Cleve (ed.) **Deaf History Unveiled: Interpretation from the new scholarship**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1999, p. 27 - 39.

MOURA, M. C. de. **O Surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327- 357.

MUNHOZ, S. R. M. **Um programa de triagem auditiva neonatal: efetividade e ações educativas**. 2007. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

NAKAMURA, H. Y.; LIMA, M. C. M. P.; GONÇALVES, V. M. G. Ambulatório de Neurodiagnóstico da Surdez: papel da equipe interdisciplinar. In: LACERDA, C. B. F; NAKAMURA, H. E LIMA, M. C. **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo, Plexus, 2000. p. 103-113.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p.93-120.

PEREIRA, M. C. C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. 1989. Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos de Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 23-28.

_____. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

PERLIN, G. T., QUADROS, R. M. **Educação de surdos em escola inclusiva?** Rio de Janeiro, Espaço, v.7, (35-40), junho.1997.

SCHAFFNER, C.B; BUSSWELL, B.E. Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In: STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p.69-87.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Editora Universidade Passo Fundo, 2006.

SIGOLO, C. **Da suspeita à intervenção em surdez**: caracterização deste processo na região de Campinas/SP. 2007. 92f. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

SKLIAR, C. B.; LUNARDI, M. L. Estudos surdos e Estudos Culturais em educação: um debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p.11-22.

SOARES, F. M. R. **Condições e efeitos para/na construção da identidade por sujeitos surdos**: focalizando um estudo de caso em escola inclusiva. 2002. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2002.

_____. O (não) ser surdo em escola regular: um estudo sobre a construção da identidade. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. (orgs.) **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 60-65.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. p.121-147.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 out. 2006.

SOUZA, M. R. e GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, v.1, p. 163-187.

TARTUCI, D. **A experiência escolar de surdos no ensino escolar regular**: condições de interação e construção de conhecimento. 2001. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2001.

_____. **Re-significando o “ser professora”**: discursos e práticas na educação de surdos. 2005. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

TEIXEIRA, K. C. **A constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez: adaptação e resistência**. 2004, 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

TELLES, M. T. Aquisição de língua (linguagem): a discussão permanece. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, n^o 9, p. 3-7, 1998.

TELLES, M.T; SENNA, R. A incompletude da língua. **Espaço Informativo Técnico Científico do INES**, Rio de Janeiro, n^o 13, p. 3-6, 2000.

THOMA, A. S. Educação de surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M.C. (orgs.) **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.09-25.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe**. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto (et al.). São Paulo: Martins Fontes, 5^a ed., 1994.

ZAMPIERI, M. A. **Professor ouvinte e aluno surdo: possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa**. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Anexo

ENTREVISTA COM A INSTRUTORA SURDA

Legenda:

IS. – Instrutora Surda

P. - Pesquisadora

P. - Fale um pouco sobre sua vida, sua história.

IS. - Quando minha mãe estava grávida de três meses pegou rubéola da irmã dela. Depois de um tempo eu nasci. Quando eu tinha 1 ano, minha mãe não sabia que eu era surda, ainda não tinha percebido, porque com um ano eu ainda não falava. Depois de um tempo, eu brincava sozinha, tinha dois anos aproximadamente, minha mãe tentou me chamar: “- A...! A..! A...!”. E nada. Ela ficou me olhando desconfiada; bateu na porta, bateu palmas, fez sons diferentes, mas eu não ouvi nada; continuava brincando, sozinha. Minha mãe tocou meu braço e eu olhei para ela. Antes disso, eu falava pouco, aprendia, treinava, balbuciava “da da da”, “pa pa”, só. Depois minha mãe sentava perto de mim e dizia: “- Pega a bola!”. E eu pegava. Minha mãe ficou em dúvida se eu era ouvinte ou surda, então ela colocou a mão em frente a boca e falou; eu tirei a mão dela para olhar o movimento dos lábios. Minha mãe ficou preocupada e me levou ao médico; ele me examinou e percebeu que eu era surda. Minha mãe ficou triste...ela não aceitava a língua de sinais, queria que eu fosse oralizada. O médico não falou para ela sobre a língua de sinais...Ela ficou triste, mas me levou para a fonoaudióloga oralista, eu treinava muito para conseguir fazer leitura labial.

P. - Você gostava?

IS. - Eu não lembro...eu fazia sinais, na verdade gestos; fazia e falava ao mesmo tempo, mas não lembro bem. Quando eu tinha mais ou menos 7 anos, eu fazia sinais escondida. Tinha um grupo de surdos que fazia terapia fonoaudiológica comigo e nós fazíamos sinais escondidos. Quando minha mãe chegava, eu parava de fazer e escondia as mãos, não mostrava para ela porque tinha medo, eu achava que ela não aceitaria. Depois eu continuei fazendo gestos e minha mãe sabia, via, mas não entendia nada. Não era LIBRAS, era mímica.

Aqueles surdos sumiram, até quando eu tinha uns 15 anos, não os encontrei mais. Então eu ficava apenas com ouvintes, e eu sozinha. Até uns 12 anos eu conversava com alguns surdos...Depois, um dia eu estava com minha mãe andando e vi pessoas usando língua de sinais; eu tinha uns 17 anos, eles estavam na praça e eu os vi. Fiquei com vontade, queria aprender. Eu os mostrei para minha mãe, perguntei se ela se lembrava dos surdos, eu os conhecia. Eu não conseguia entendê-los; só alguns sinais como “oi”, “mãe”, “pai”, sabia pouco. Fiquei olhando, tentando entender, mas era difícil, eu não conseguia, tentei ficar junto deles. Fomos embora e eu fiquei triste...Pensei: “Eu sou sozinha...eles estão juntos, se comunicam, conversam, e eu sozinha com ouvintes...eu vejo os ouvintes e não os entendo!” Fiquei triste, muito triste. Então tive a idéia: “Domingo vou combinar, eu quero vê-los!”. Chamei minha mãe e pedi: “ – Mãe, vamos comigo à praça?” . Ela perguntou por que e eu respondi: “- Vamos, por favor?!”. Eu queria ter contato com aquele grupo de surdos. Minha mãe me levou. Chegamos e fui conversar com eles, fiz perguntas, fiquei bastante tempo com eles e comecei a entender, fui evoluindo e aprendendo um pouco. Não era muito, eram coisas simples da LIBRAS, mas eu conseguia conversar usando o português também. Aos 18 anos, eu não encontrei mais os surdos...

Continuei na escola com ouvintes, aprendia, treinava letras do alfabeto digital, escrevia o português. Minha mãe me ajudava, desde pequena até hoje ela continua me ajudando. Mas eu pensava, queria encontrar aqueles surdos. Então eu disse: “- Mãe, língua de sinais é bom, eu consigo entender.” Minha mãe, então, aceitou.

P. - Você ficou feliz?

IS. - Muito feliz! Foi um presente que Deus me deu, porque eu consigo me comunicar. O português e a leitura labial são muito difíceis, eu não entendo. Eu até consigo fazer leitura labial, mas não entendo o significado das palavras. Eu entendia algumas coisas, mas não uma frase toda, era como um resumo. Só quando eu tenho bastante contato com a pessoa, como minha mãe, de forma simples eu consigo entender, mas outras pessoas não. Eu imaginava: “Preciso de intérprete, porque eu não entendo o que as pessoas falam.” E com língua de sinais, LIBRAS, eu entendo. Com a LIBRAS eu me transformei.

P. - Com que idade você aprendeu?

IS. - 17 anos, foi quando comecei a aprender.

P. - Com que idade você começou a trabalhar?

IS. - Comecei estágio aos 21 anos, junto com a Regina (instrutora surda), porque eu precisava aprender mais LIBRAS.

P. - Quem te convidou?

IS. - A Suelen (professora da Clínica fonoaudiológica) me chamou, para eu ter contato com a Regina. Eu participava e também fazia terapia fonoaudiológica, aprendia português. Eu quase não aceitei a LIBRAS. Fiquei muito confusa entre a LIBRAS e o português, muito confusa. Então fazia muitas perguntas para a Regina para entender a LIBRAS; ela me ensinava e eu fui aprendendo aos poucos. Depois a fonoaudióloga me ensinava português e eu pensava: “Língua de sinais e português são diferentes?”. Fiquei confusa, eu não entendia nada! Pensava: “Português é LIBRAS? É a mesma coisa?”. Eu não sabia nada. Depois eu cheguei em casa e perguntei para minha mãe: “- Você fala português? É a sua língua?”. Minha mãe disse que sim. Eu sentei e pensei: “ Como? Eu gosto DE você? É português? É LIBRAS? Estava muito confusa, precisava treinar. Então fui à clínica de fonoaudiologia e perguntei para a Regina: “Como é o português e como é a LIBRAS?”. Ela me explicou e eu ”acordei”. Então eu entendi que português era a língua do ouvinte, e LIBRAS era a língua própria da cultura surda. Entendi, fui aprendendo...

P. - Quantos anos você estagiou com a Regina?

IS. - 1 ano, não lembro, mais ou menos 1 ano. Aí eu consegui aprender. No começo foi difícil, ficava confusa, não entendia nada porque eu era oralizada. Antes era proibido usar língua de sinais. Não entendia...eu falava. Muito confuso!

P. - E depois que acabou o estágio?

IS. - A Regina se mudou para São Paulo. O Valter (instrutor surdo) assumiu. Eu senti a diferença. Por exemplo, a Regina explicava bem as diferenças entre LIBRAS e português, nós conversávamos, trocávamos informações e eu consegui aprender. Foi muito bom! O Valter não falava nada! A Regina falava um pouco, falava bem, e aí foi diferente. O Valter usava língua de sinais rápido; eu conseguia entender, mas ele não falava nada...diferente da Regina. Eu pensava: “Eu falo e uso língua de sinais, a Regina fala, e o Valter? Nada?” Eu pensava, pensava...então comecei a questionar o Valter, fazer perguntas. Eu usava sinais e falava ao mesmo tempo, não sabia nada, não entendia. O Valter ficava bravo comigo. Eu percebi que era porque eu falava. Chorei muito, não entendia porque ele não me ensinava. Fiquei triste, chorei. Ele precisava me ensinar, eu não tinha formação nenhuma, nenhum curso,

nada. Fiquei atrapalhada. Depois eu pensei e parei de falar quando estava com o Valter. Usava língua de sinais, fazia perguntas, mostrava as coisas que queria aprender, e aprendia. Depois a Ana Paula (professora da Clínica fonoaudiológica) começou a me ensinar essas coisas e eu aprendi. Demorei a entender o que era o Bilingüismo, mas entendi.

P. - Quanto tempo você ficou com o Valter?

IS. - 1 ano. Eu tive que parar quando comecei a fazer Cursinho (CLQ), eu não podia ir à clínica por causa do horário. O Cursinho foi difícil porque não tinha intérprete. Então chegou a Cyndi; eu pensei que ela era surda, e ela falou: “- Não...sou intérprete!”. Eu nunca havia visto uma intérprete, nunca, foi a primeira vez. Então eu perguntei pra ela o que era intérprete, pois não sabia. Ela me explicou. Mas eu não entendia tudo, só algumas coisas. Ela me ajudou muito, com o português também, e eu aprendi. Em 1 ano e meio com a Cyndi eu me transformei, aprendi, entendi, porque ela me explicava: português e LIBRAS. Eu tentava escrever português, LIBRAS, e consegui aprender. Depois eu quis voltar para a clínica; voltei e foi quando conheci a Lara (pesquisadora).

P. - O que você fez na Clínica?

IS. - Eu fiz estágio na clínica, eu pedi para o Valter e ele aceitou. Fiz estágio para aprender como trabalhar com crianças surdas e com ouvintes. Eu adorava! Ficava observando a comunicação, o desenvolvimento da linguagem, o comportamento dos surdos, sua cultura, a expressão, os movimentos do corpo. Eu aprendi muito no decorrer do tempo, mas no começo foi difícil...

Em 2003, eu fui para a escola, comecei a trabalhar. Foi muito difícil! Eu não sabia como preparar atividades para surdos, não sabia como ensinar. Era diferente da clínica. Na clínica o professor usava brincadeiras e explicava. Na escola eu tinha que ensinar LIBRAS, eu tinha que preparar atividades, mas não sabia nada; me esforcei muito para aprender, pratiquei, sofri, precisei de muita paciência, treinei muito e demorou para aprender. Eu recebia ajuda; a Cecília (auxiliar de pesquisa) me ajudou, mas ela tinha pouco conhecimento de LIBRAS. Ela me ensinava coisas importantes, trocávamos informações para eu aprender como ensinar os surdos, mas foi muito difícil. Ela era ouvinte, fonoaudióloga; me ajudou mas não adiantava, era muito difícil aprender... demorou um ano até eu começar a entender. Eu fui treinando, participava de reuniões com a Cristiane e a Ana Paula (coordenadoras do programa), em que discutíamos as coisas. Sofri muito, porque eu não sabia nada!

Eu nunca havia trabalhado antes, nunca! Era a primeira vez e eu não sabia como trabalhar.

P. - O que vocês discutiam nas reuniões?

IS. - Nas reuniões elas me ajudavam, me explicavam como eu devia ensinar os surdos, como preparar as atividades, me ajudavam.

P. - Você lia textos para discutir?

IS. - Discutíamos a LIBRAS; não havia leitura de textos, somente discussões sobre histórias, coisas importantes para as crianças e eu fui gravando em minha memória para ensinar depois.

P. - Como foi ensinar as crianças?

IS. - Difícil...MUITO difícil!!! Porque crianças surdas têm um jeito diferente... diferente do meu jeito, um jeito próprio, uma cultura só delas, a forma como usavam a língua de sinais era diferente da minha. Quando percebi essa diferença respeitei e aceitei, então se iniciou uma troca entre nós. Foi difícil entender as crianças, conseguir me comunicar; demorou, mas com o tempo consegui aprender.

Depois, em 2004, a Cecília foi embora e a Lara começou a trabalhar comigo. Discutíamos muito, ela me ajudou muito, eu aprendi, treinei, me esforcei porque recebia essa ajuda. Foi muito bom. A Lara me ajudou e eu aprendi, nos ajudamos mutuamente; eu passei a perceber a forma como ela agia, que era diferente, e aprendi. Porque ela é ouvinte, mas fluente em LIBRAS, era possível conversar. Eu via a Lara preparando as atividades e aprendia observando, conseguia ter mais percepção e aprendi muito.

P. - O trabalho na clínica é diferente do trabalho na escola?

IS. - É diferente. Na clínica o professor ensinava LIBRAS através de brincadeiras, e só. Eu preciso desenvolver a linguagem das crianças, desenvolver a LIBRAS. Eu penso que a forma de ensino é diferente. Na clínica eu participava e entendia como fazer, na escola o trabalho é diferente, o ensino é diferente, não é igual.

P. - E como é ensinar aos professores?

IS. - Difícil. Eu pensava que era só ensinar os sinais, soltos.

P. - Como uma lista de palavras em que você vai ensinando cada sinal?

IS. - Sim. Eu não sabia que precisava ensinar a língua, a LIBRAS, a comunicação. Ninguém me ensinou isso antes, eu não sabia nada, ninguém me explicou. O Valter ensinava dessa forma. A Regina contava histórias e eu não entendia... Agora eu

entendo. Não é só ensinar sinais. Também ensino os sinais, mas depois a língua de sinais em seu uso. Foi difícil, mas hoje consigo fazer isso.

P. - Como é ensinar para crianças de diferentes idades em uma mesma sala?

IS. - Tem, por exemplo, criança de 8 e de 13 anos. É difícil porque o nível de conhecimento da LIBRAS é diferente, as atividades que gostam são diferentes, o jeito que cada um gosta. O menor gosta de histórias, o maior gosta de conversar, são diferentes.

P. - Mas, então, você lhes ensina coisas diferentes separadamente?

IS. - Não, juntos. Não é possível fazer atividades separadas para cada um, eles ficam juntos, precisam ficar juntos. Eu mostro histórias em língua de sinais, converso e depois fazemos teatro, eles gostam. Às vezes o menor não gosta, ele percebe o jeito diferente do mais velho; um gosta de história, o outro de brincar, mas o maior também participa das brincadeiras. Eu percebo as diferenças e planejo de acordo com o que gostam, com o jeito deles. Consigo preparar, mas é difícil. Preciso sempre treinar para evoluir. Não é fácil não.

P. - Você dá aulas sozinha? Tem algum ouvinte junto?

IS. - Às vezes. A Rebeca (auxiliar de pesquisa) me ajuda um pouco, conversamos bastante, e às vezes fico sozinha.

P. - O que a ouvinte faz, qual a função dela?

IS. - Ela me ajuda com as coisas que preciso, traz materiais para eu usar, fazemos planejamento. Só isso.

P. - Ela te acompanha no trabalho com crianças e professores?

IS. - Não, com os professores eu trabalho sozinha.

P. - E com as crianças, ela fica junto?

IS. - Não, às vezes, não é sempre.

P. - Como é atuar sozinha?

IS. - Eu consigo, é difícil, mas eu tento. É difícil porque não tenho informações, não tenho formação. Eu preciso me transformar, melhorar, preciso... porque não tenho informação. Eu quero me transformar, através da LIBRAS entender cada surdo, a cultura, a identidade, eu preciso aprender, preciso! Sem informação não adianta...

P. - Você quer estudar? Fazer cursos?

IS. - Quero muito, é meu sonho! Eu sonho em ter uma formação, preciso me transformar, me formar para ter capacidade de ensinar. Com um diploma eu tenho liberdade para trabalhar em qualquer lugar. Preciso “ampliar meus horizontes”,

crescer, “abrir a cabeça”, pesquisar profundamente. Preciso aprender como o surdo pensa, conhecer psicologia também, os sentimentos deles; e também cultura, identidade, de cada um. Eu quero me transformar.

P. - Você acredita que, com um curso, seu trabalho pode melhorar?

IS. - Sim, cada vez mais. Eu quero mais, quero pesquisar profundamente. Quero ver coisas diferentes, eu aceito aprender coisas diferentes, eu quero aprender muitas coisas, eu acho bom. É importante! Se sempre vejo coisas iguais nunca vou aprender as coisas diferentes. Preciso aprender outras coisas, coisas novas. Preciso aprender profundamente.

P. - Você julga seu trabalho bom?

IS. - É bom sim, eu acho meu trabalho importante. Porque eu sou surda como as crianças, isso é a cultura própria do surdo; combina. Consigo ensinar os surdos.

P. - O que você mudaria na escola?

IS. - Eu quero ser instrutora de verdade, porque através do contato surdo-surdo a comunicação flui, eles têm capacidade de aprender. Eu quero.

P. - Mas e na escola? O que você mudaria?

IS. - Eu não aceito a inclusão. Porque a inclusão deve acontecer apenas na 5^a. série; 1^a., 2^a., 3^a. e 4^a. séries não deve haver inclusão. A criança precisa aprender os conteúdos em LIBRAS para se desenvolver, para aprender, e depois na 5^a. série é incluída. Antes disso é melhor separar. Na 5^a. série com um intérprete tudo bem.

P. - Você acha que um professor ouvinte com um intérprete junto não resolve o problema?

IS. - Não, porque a criança é surda, tem uma cultura própria.

P. - Mas o intérprete consegue passar as informações...

IS. - Mas não adianta, porque ele não conhece todos os sinais. Por exemplo: o intérprete sinaliza e a criança tem capacidade de aprender, mas e o que o professor está falando? É preciso mais contato com o surdo para entender, conhecer bem a língua de sinais. Intérprete é bom, mas é difícil também... porque ele é ouvinte. É preciso mais contato entre surdos, por causa da cultura, da identidade.

P. - Você quer contar mais alguma coisa?

IS. - Em 2006, eu melhorei, me esforcei muito; parece que mudei meu jeito, eu aprendi de verdade. Mas ainda me faltam informações, parece que eu entendi as coisas que acontecem dentro do meu trabalho. Melhorei, consegui fazer coisas

sozinha. É difícil, mas eu consegui, aprendi a R-A-C-I-O-C-I-N-A-R, pensar, observar o jeito das crianças e planejar atividades. Eu consegui, mas preciso de informação, não sou formada. Preciso que me ensinem e eu tenho capacidade para aprender. Eu me transformei, eu sinto que melhorei. No começo foi difícil, mas eu cresci, acostumei. Eu preciso de alguma formação! Peço a Deus que me mostre o caminho, quero ser instrutora e Deus vai me ajudar. Eu vou fazer o PROLIBRAS. Tenho vontade de, no futuro, fazer faculdade de Letras-LIBRAS. Eu queria estudar pedagogia, mas tenho trauma, porque não consigo passar no vestibular, eu sinto que não vou conseguir, já tentei 3 anos seguidos, 3 ou 4 não sei...

P. - Por que não consegue?

IS. - Não aceitam o meu português na redação, não aceitam meu jeito de escrever em LIBRAS... Eu tenho trauma. Eu não sei quando, eu tenho vontade de fazer faculdade, mas eu não sei quando vai ser, Deus sabe. Agora eu não tenho mais vontade, eu tenho trauma, é melhor não. É melhor eu estudar mais, faculdade ainda não. Eu vou esperar, tenho calma. Se eu conseguir passar no curso para instrutor é melhor, não tem problema, eu espero... Se eu tiver vontade depois de entrar na faculdade, eu vou. Agora não; tenho vontade de fazer, mas não agora. Eu penso em ser instrutora, é o certo, eu vou aprender. Só isso. Tenho trauma... Eu me sinto imobilizada com relação à faculdade, parece que meu caminho é outro, que eu devo ser instrutora. Eu sinto isso. Parece que faculdade não é para mim. Eu senti que meu caminho era ser instrutora, eu senti.