

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

**PROFESSOR OUVINTE E ALUNO SURDO: POSSIBILIDADES DE
RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA COM INTÉRPRETE DE
LIBRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

MARINÊS AMÁLIA ZAMPIERI

PIRACICABA, SP
2006

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

**PROFESSOR OUVINTE E ALUNO SURDO: POSSIBILIDADES DE
RELAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE AULA COM INTÉRPRETE DE
LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

MARINÊS AMÁLIA ZAMPIERI
ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA CECÍLIA CARARETO FERREIRA

**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
2006

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Cecília Carareto Ferreira
(orientadora)

Profª Drª Ana Cláudia Balieiro Lodi (UNIMEP)

Profª Drª Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC/SP)

Dedicatória

Ao Márcio e Juliana (Juju), por compreenderem minha ausência e por estarem sempre presentes neste processo.

À minha mãe Teresinha; meu pai Santo e irmãs Doreli e Marli, por todo apoio.

Agradecimentos

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Maria Cecília Carareto Ferreira, pela paciência e importantíssimas orientações para a conclusão desta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Ana Claudia Balieiro Lodi, que propiciou o despertar em conhecer o sujeito surdo no curso de Fonoaudiologia e pelas preciosas contribuições para a pesquisa no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira, pelas valiosas contribuições à pesquisa no exame de qualificação.

À Prof^a Dr^a Cristina Lacerda, por ter acolhido meu desejo em pesquisar o sujeito surdo na sala de aula.

Aos profissionais da escola envolvidos com o projeto de inclusão que se mantiveram dispostos a colaborar com a pesquisa.

À Prof^a Dr^a Evani Andreatta Amaral Camargo, primeira orientadora (Iniciação Científica).

Ao Prof^o Marcos Henrique Duran, apesar dos breves encontros e das poucas palavras, momentos fundamentais.

À Bia e à Shirlei pela disposição em ouvir, “puxar as orelhas”, pelos risos, enfim, pelo compartilhar dos nossos momentos.

À equipe do Cepae (FOP/UNICAMP), pelas concessões que permitiram a conclusão desta pesquisa.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1.0 - O USO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA	05
1.1 - Caminhos percorridos até a Inclusão	13
2.0 - A LINGUAGEM SEGUNDO A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL ..	21
2.1 - Desenvolvimento de linguagem por crianças surdas	33
2.2 - Língua de Sinais na Escola Inclusiva	34
2.3 - A atuação tradicional do professor	41
3.0 - ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO BILINGÜE: ATORES OUVINTES E SURDOS	47
3.1 - Histórico do Projeto de inclusão de alunos surdos no ensino bilíngüe	47
3.2 - Considerações Metodológicas	50
3.2.1 - As circunstâncias da pesquisa.....	50
3.3 - Procedimentos Metodológicos.....	53
4.0 - DISCUSSÃO E RESULTADOS	57
5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105

RESUMO

Ao considerar a política de educação inclusiva, no que se refere à criança surda, suas condições lingüística, cultural e curricular especial devem ser, contempladas. As crianças surdas, de forma geral, devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, acabam ficando alijadas dos processos ensino-aprendizagem e assim não apresentam um adequado desenvolvimento escolar. Ao entender que a realização de uma prática de inclusão escolar para o surdo se dá na abordagem bilíngüe, considerando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como uma segunda língua, o trabalho aqui apresentado situa-se nesta conjunção do processo de inclusão escolar de alunos surdos com proposta de ensino bilíngüe e atuação tradicional no ensino assumida pelo professor ouvinte, na sala de aula. Ao assumir a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano o objetivo geral desse trabalho foi olhar para a relação pedagógica entre o professor ouvinte e o aluno surdo na sala de aula comum que conta com uma intérprete da LIBRAS-Português e, com isso, dois objetivos específicos foram traçados: analisar a prática pedagógica no seu aspecto dialógico em relação à função de ensinar o aluno surdo e buscar as significações produzidas pelas ações do professor na constituição das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar. O estudo aqui relatado envolveu o registro das dinâmicas de duas salas de aula em que os alunos surdos estavam matriculados, como também entrevistas com os professores destas classes. As análises dos episódios indicam que em alguns momentos o professor assume a relação pedagógica com o aluno surdo integralmente; em outros deixa de exercer sua função, omitindo-se e em outros momentos delega sua função ao intérprete. Tais aspectos indicam a necessidade do professor ouvinte de alunos surdos apropriar-se do conhecimento da LIBRAS e se aproximar das peculiaridades da vida surda. Considerar que o processo ensino-aprendizado ocorre numa relação dialógica e buscar caminhos para uma relação pedagógica mais consistente e, propícia à realidade desse aluno.

ABSTRACT

When considering the politics of inclusive education, as for deaf children, their linguistic, cultural and special curricular needs must be contemplated. Deaf children, in general, due to their difficulty of access to the language used by the majority, are further handicapped in the teaching-learning processes and thus they do not present adequate school development. Understanding that the practical policy to school inclusion for the deaf is in the bilingual approach, considering the Brazilian Sign Language (“Língua Brasileira de Sinais” LIBRAS in Portuguese) as first language and the Portuguese Language in the written modality as the second language, the work presented here places in this conjunction the process of school inclusion of deaf pupils with proposal of bilingual education and traditional performance in the education assumed by the listener professor, in the classroom. When assuming the historical-cultural approach to human development, the general objective of this work is to look at the pedagogical relation between the listener professor and the deaf pupil in the common classroom that counts on an interpreter of the LIBRAS-Portuguese and, with this, two specific objectives were drawn: analyze pedagogical practice in its dialogical aspect in relation to the teaching function of the deaf pupil and to examine the meanings produced by the actions of the professor in the building of interpersonal relations in daily school life. The study told here it involved the register of the dynamic of two classrooms where the deaf pupils were registered, as well as interviews with the professors of these classrooms. The analyses of the episodes indicate that at some moments the professor integrally assumes the pedagogical relation with the deaf pupil; in others it fails to exert its function, omitting and at other moments he delegates his function to the interpreter. Such aspects indicate the necessity of the listener professors of deaf pupils to assume the knowledge of LIBRAS and to approach to the peculiarities of the deaf life. Considers that the teaching-learning process occurs in a dialogue relation and search for ways for a pedagogical relation more consistent and according to the reality of the student.

INTRODUÇÃO

Estudar a surdez e os aspectos que a envolvem é um desafio a que me propus, a partir da descoberta, na graduação em Fonoaudiologia, durante o desenvolvimento de um trabalho de Iniciação Científica relacionado à deficiência mental, do quão é interessante pesquisar.

Com a pesquisa, as descobertas e os entendimentos proporcionados possibilitaram uma (re)leitura de muitas situações, levando a uma possível compreensão, o que me deixou cada vez mais instigada a pesquisar novamente, em busca de outras compreensões, outros aprendizados, que me beneficiaram e continuam beneficiando.

Para tanto, pesquisar a surdez partiu de estágios clínicos, cursos da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), participação como voluntária de uma pesquisa realizada numa Clínica-Escola de Fonoaudiologia no interior do Estado de São Paulo, registrando dinâmicas com grupo de adolescentes surdos, como também em reuniões numa escola municipal em que está sendo desenvolvido o projeto de inclusão do aluno surdo que incorpora a LIBRAS na sala de aula comum.

Deste modo, a temática da relação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo surge destas experiências e dos estágios de Fonoaudiologia Comunitária realizados em algumas instituições dos bairros, dentre elas, a escola. Neste local, tentava imaginar como seriam aquelas situações que ocorriam com os ouvintes para alunos surdos, caso estivessem ali.

Além das experiências acima, esta busca por pesquisar a sala de aula está relacionada com minha primeira formação, a de professora; exercida durante dois anos, na cidade de Araraquara/SP, como substituta.

Isso posto, e a fim de enfrentar o desafio que toda pesquisa propõe, é nas salas de aula das séries iniciais (1ª e 2ª etapas – Ciclo I) do ensino fundamental com alunos surdos matriculados que busquei, como observadora, capturar informações por meio da vídeo-gravação e analisá-las, de forma que pudessem vir a auxiliar a relação do professor ouvinte com o aluno surdo, cujo contexto conta com a participação de intérpretes da LIBRAS e demais alunos ouvintes.

É notório que na sala de aula há uma heterogeneidade de sujeitos, assim o ambiente educacional é rico em situações que ocorrem em sucessões rápidas e significativas para o desenvolvimento da criança. O professor, neste espaço de

ensino-aprendizagem, tem o papel fundamental de mediador, ou seja, de contribuir para a atribuição de sentidos aos contextos da sala de aula, e nesta ação deve decidir pelas atividades que serão propostas aos alunos, corrigir, interpelar etc, pois a apropriação dos conhecimentos do aluno perpassa pela mediação do professor, como também pela dos colegas da classe.

Numa dinâmica de sala de aula com atores ouvintes e surdos, a heterogeneidade assume uma radicalidade na medida em que há o exercício de duas línguas neste espaço educacional: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa; espaço em que o professor e alunos ouvintes não conhecem a língua de sinais e em que até mesmo alguns alunos surdos não são fluentes.

Nas salas de aula do ensino comum, além de os alunos ouvintes serem fluentes na língua portuguesa, a dinamicidade presente decorre da existência de uma linguagem em comum, utilizada na modalidade oral. Para as relações dos ouvintes com os surdos seria preciso, em princípio, que a língua de sinais fosse de conhecimento dos primeiros, a fim de possibilitar interlocuções, portanto, caberia ao professor ouvinte de aluno surdo e seus colegas dominar a LIBRAS para que as mediações pudessem se estabelecer.

O conhecimento da LIBRAS pelo professor não significa dizer que iria ministrar as aulas usando as duas línguas que circulam no espaço educacional, Português e Sinais, mas que esta fluência da língua viabilizaria a relação pedagógica com seu aluno surdo e, deste modo, contribuiria para sua constituição como seu professor.

Na precariedade, e por que não dizer, na impossibilidade de os docentes desenvolverem concomitantemente, na dinâmica da sala de aula, duas línguas muito diversas, devido ao modo de construção de uma frase em sinais ser peculiar, não permitindo a sobreposição fala/sinal, o intérprete, neste espaço, tem o papel de interpretar as informações do professor aos alunos surdos por meio da LIBRAS, com isso, é da responsabilidade de intérprete o modo de transmitir as informações ao surdo, embora não assumindo o lugar do professor (LACERDA, 2000; 2002; 2003a).

O trabalho de intérprete, em sala de aula, é o de auxiliar os alunos surdos na aquisição de conhecimentos escolares por meio da LIBRAS, o que não garante que eles aprenderão facilmente os conteúdos, segundo Lacerda (2000), pois deve ser considerado o tempo pelo qual a criança tem exercitado a Língua de Sinais, assim como deve estar claro para o intérprete que seu ofício é interpretar e não substituir o professor.

O que se constata pelas pesquisas (LACERDA, 2000; 2002; 2003a; 2004 e SOARES, 2000) a respeito da presença do intérprete da LIBRAS na sala de aula, é que ele acaba assumindo funções docentes, dificultando aos alunos surdos estabelecerem quem é o professor da turma, ocasionando uma confusão de papéis porque em alguns momentos eles são mantidos (professor e intérprete exercendo suas funções), em outros o professor delega ou o intérprete assume por decisão própria a função do professor. Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é focalizar como ocorre a relação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula do ensino comum, e buscar compreender o processo de constituição da relação entre eles, impactada pela diversidade lingüística e pela duplicidade de personagens (professor e intérprete) atuando no momento pedagógico.

Para que fosse possível compreender como ocorre esta relação, dois objetivos específicos foram traçados: a) analisar a prática pedagógica no seu aspecto dialógico em relação à função de ensinar o aluno surdo; b) buscar as significações produzidas pelas ações do professor na constituição das relações interpessoais estabelecidas, no cotidiano escolar, entre aluno surdo e demais participantes das salas de aula.

Para apresentar o trabalho realizado, organizo-o da seguinte forma: no primeiro capítulo há o enfoque nos movimentos da língua de sinais em alguns períodos históricos e como foi utilizada no processo educacional escolar dos surdos, considerando as visões ideológicas, econômicas e políticas de cada época, que estão imbricadas nas práticas sociais, tais como a educação e a educação dos sujeitos com necessidades educativas especiais, onde tem se enquadrado o surdo.

No segundo capítulo, estão presentes a abordagem Histórico-Cultural, com os pressupostos de Vigotski quanto à constituição do sujeito nas relações sociais, e a perspectiva Enunciativa-Discursiva de Bakhtin, no que se refere à compreensão dos processos dialógicos e à educação do aluno surdo como uma diversidade lingüística na sala de aula; a fim de subsidiarem as discussões do tema que proponho.

A metodologia utilizada está no terceiro capítulo, que consta da apresentação do Projeto de inclusão com ensino bilíngüe aos alunos surdos em que esta pesquisa foi desenvolvida, como também da descrição do cenário onde os dados foram capturados à medida que aconteciam, bem como informações a respeito dos alunos surdos, das professoras e das intérpretes da LIBRAS.

De posse dos episódios transcritos, trechos deles foram selecionados e analisados buscando a compreensão dos aspectos da interação professor-aluno-intérprete que possibilitam ou dificultam a constituição do professor ouvinte como professor do surdo.

1.0 - O USO DA LÍNGUA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS AO LONGO DA HISTÓRIA

(...) a linha demarcatória que atravessa a história da educação dos surdos é a questão da língua como fio condutor para formação do sujeito. Se aceitarmos que é a língua o instrumento que nos harmoniza, estes sujeitos (os surdos) insistem e vêm insistindo ao longo da história por esse reconhecimento. Estes sujeitos em sua história nos dizem que sua escuta não é muda e morta. Nos atropelam nos seus aparentes silenciamentos, nos falam aos sussurros (TEIXEIRA, 2004:56).

No período de 4000 a.C. – 476 d.C., a linguagem na modalidade oral tinha o *status* de denominar o homem como tal, e os surdos eram desconsiderados como humanos competentes, visto que não ouviam e, assim, não falavam. Estes sujeitos, segundo Moura et al., (1997), assim como aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência, eram condenados à morte; opção esta ligada à crença de que o pensamento se desenvolvia por meio da linguagem, através da fala, que se dava com o auxílio da audição. Desse modo, somente o sujeito que ouvia e, conseqüentemente, falava, seria capaz de ser ensinado.

A idéia de que o pensamento era possível a partir da existência da linguagem, conforme Moura et al. (1997), tinha um precursor forte naquela época, Aristóteles, que considerava “a linguagem como uma condição humana para o indivíduo, portanto, sem linguagem, o surdo era considerado não-humano e não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais” (p. 328).

Esse lugar ocupado pela linguagem oral seguiu até a Idade Média (476 – 1453), quando pouca mudança ocorreu, uma vez que os surdos continuavam sendo vistos como não-humanos; ao final desta época, despontava outro caminho para a educação dos surdos oriundos de famílias nobres, isto é, professores particulares eram contratados para se dedicarem inteiramente a este aluno, ensinando-o a falar, a ler e a escrever a fim de que pudesse herdar títulos e demais bens familiares.

Pedro Ponce De Leon (1520-1584) foi considerado o primeiro professor para estes surdos na Idade Moderna (1453-1789), trabalho que despertou o interesse de outros educadores de surdos e derrubou crenças (religiosas, filosóficas e médicas), existentes até aquele momento, de que estes sujeitos eram incapazes de aprender. Com tais conquistas, o oralismo começava a se estabelecer.

Os bons resultados obtidos por De Leon geraram a divulgação de seu trabalho que chegou ao conhecimento de Juan Pablo Bonet (1579-1629). Segundo Moura et al. (1997), Bonet tentou reproduzir o método elaborado por De Leon¹, publicando, em 1620, um livro no qual se apresentava como o inventor da arte de ensinar o surdo a falar, fazendo uso do alfabeto digital², da forma escrita e da Língua de Sinais para ensinar a leitura aos surdos e, por meio da manipulação dos órgãos fonoarticulatórios, ensiná-los a falar.

As informações registradas causaram curiosidade aos intelectuais da época, já que era possível “dar voz ao surdo” (MOURA et al., 1997: 329). Assim, surgiram modelos para três pilares da educação oral: nos países de língua latina, o de Jacob Rodrigues Pereire; o de Johann Conrado Amman, que divulgou a educação oral nos de língua alemã e John Wallis nas Ilhas Britânicas.

Para Pereire, o surdo voltaria a ser humano a partir do momento em que aprendesse a falar, pois era a única forma de adquirir as noções gerais e abstratas que lhe faltavam para se relacionar com outros na sociedade. Embora advogasse o ensino da oralidade aos surdos, utilizava como método o alfabeto digital e os Sinais, inspirando muitos outros a divulgar e a defender o oralismo para os surdos. Nos últimos anos de vida, modificou sua visão quanto ao ensinamento dos surdos, mas seus seguidores não fizeram o mesmo.

John Conrad Amman utilizava Sinais e o alfabeto digital como instrumentos para atingir a fala. Após o objetivo atingido, os abandonava, pois os sinais poderiam prejudicar o desenvolvimento posterior da fala através do pensamento. Publicou um livro em 1704, semeando a construção do modelo alemão para a educação institucionalizada do surdo.

Nas ilhas britânicas, no ano de 1698, o primeiro livro em inglês sobre educação dos surdos foi escrito por John Wallis, que, durante sua dedicação à educação destes sujeitos, fez uso do oralismo, mas que, através da experiência obtida, abandonou tal abordagem e passou a utilizar os Sinais.

Os três educadores mencionados, segundo Moura et al. (1997), utilizaram os Sinais e o alfabeto digital para ensinar os surdos a falar, que era o objetivo do

¹ Não há confirmação na literatura de que De Leon tenha relatado a Bonet seu método de ensino.

² O alfabeto digital/dactilológico/manual é uma representação, por configuração das mãos, do alfabeto utilizado pelos ouvintes. Apesar da correspondência existente da configuração das mãos para cada letra do alfabeto, ele não se configura como LIBRAS, já que esta tem uma estrutura gramatical diferente da língua majoritária.

Oralismo. Assim, desde o século XVI, a história mostra o quanto a língua de sinais é importante para o surdo e que o ouvinte, ainda no século XXI, não é capaz de aceitar este sujeito como ele é: surdo.

Outro preceptor da educação dos surdos foi Manuel Ramirez de Carrión, que estudou os problemas gramaticais e criou o método de soletração fonética, iniciando o trabalho com o surdo por volta do ano de 1615. Ele escreveu o primeiro tratado de ensino para surdos, propondo que se deveria começar pela escrita, passar pela correspondência entre alfabeto escrito e alfabeto manual, para só depois desenvolver a linguagem falada (TARTUCI, 2001).

O início do trabalho com Sinais como elemento prioritário da educação do surdo ocorreu com Charles Michel de l'Épée (1712-1789), professor de duas irmãs surdas, experiência que lhe possibilitou inaugurar a primeira escola pública para surdos no mundo, o Instituto Nacional para Surdos-mudos em Paris. Seu grande mérito foi ter “reconhecido que os surdos possuíam uma língua que servia para propósitos comunicativos” (MOURA et al., 1997:330).

Embora l'Épée tenha entendido que os surdos possuíam uma língua, não a considerou possível para o ensinamento de leitura e escrita. Aproveitou-se do sistema utilizado pelos Sinais e criou outros sinais para representar as palavras francesas e terminações que marcavam a gramática da língua oral, denominadas por ele como Sinais Metódicos, como relatam as referidas autoras. Para l'Épée, os educadores deveriam aprender com os surdos e, utilizando essa forma de comunicação, ensinar a língua falada e escrita do grupo socialmente majoritário (LACERDA, 1996).

No século XVIII, l'Épée já havia percebido que o treinamento da fala ocupava demais o tempo dos alunos e que seria importante aproveitá-lo melhor com algo que realmente possibilitasse resultados favoráveis posteriormente, o ensino da Língua de Sinais. Por modificar o procedimento até então utilizado na educação do surdo (oralismo), recebeu muitas críticas dos que simpatizavam com tal abordagem.

Com o método aplicado pelo abade, seus alunos dominavam bem a escrita e muitos deles ocuparam mais tarde o lugar de professores de outros surdos, além de se destacarem na sociedade e ocuparem posições importantes.

Na idade Contemporânea (1799-1900), o trabalho com os Sinais estava começando a ser realizado em diferentes países da Europa e também nos EUA. O americano Thomas Gallaudet (1787-1851) e o francês Laurent Clerc (1785-1869)

“foram os responsáveis pela introdução do trabalho com Sinais e pela educação institucionalizada para surdos” (MOURA et al., 1997:331). Clerc, ex-aluno de l’Epée, foi contratado por Gallaudet; parceria que possibilitou a fundação da primeira escola pública para Surdos nos EUA (1817) em Hartford, Connecticut com o nome de The Connecticut Asylum For The Education And Instruction Of The Deaf And Dumb Persons, que posteriormente, recebeu o nome de Hartford School.

Clerc ensinou professores com o método dos Sinais Metódicos, que, assim como o alfabeto digital, foram adaptados para o inglês. Gradativamente, os Sinais Metódicos foram abandonados e, na sala de aula, a Língua de Sinais Americana passou a ser usada com maior intensidade. Atualmente, segundo as autoras, ainda se nota sua semelhança com a Língua de Sinais Francesa.

As escolas para surdos eram residenciais. Com o decorrer do tempo, ex-alunos surdos e professores ouvintes criaram pequenas comunidades dentro e fora da escola. Outras escolas com as mesmas características foram inauguradas, mas o objetivo que permanecia era “a educação do surdo através da Língua de Sinais, cada vez menos ligada ao sistema oral (...) com objetivo do ensino da língua escrita e o desenvolvimento de conhecimentos que permitissem a independência e o trabalho de surdos na comunidade” (Moura et al., 1997:332).

Em Washington, no ano de 1864, segundo as autoras citadas, foi criada pelo Congresso Americano a primeira e até hoje a única universidade para surdos (National Deaf-Mute College, atualmente Gallaudet University), fundada pelo filho de Thomas Gallaudet, Edward Gallaudet.

Contudo, no período da criação da faculdade, houve o desejo de reunificação do país após a Guerra de Secessão, tendo como uma das vertentes a própria língua, o inglês. Assim, como a Língua Americana de Sinais não era uma versão do inglês e, sim do francês, na metade do século XIX, a utilização da Língua de Sinais passou a ser rejeitada e, com base na visão oralista dos países germânicos, forçou-se sua substituição pelo inglês oral devido à influência política que se opunha ao uso de Sinais.

A Alemanha também buscava desvincular os Sinais da educação dos surdos, pois também almejava a unificação da língua alemã. Os modelos franceses de ensinamento dos Sinais foram rejeitados e tentou-se implantar modelos oralistas, mas, com a compreensão de que sem a utilização dos Sinais não seria possível ao surdo aprender, o uso dos modelos franceses no ensino dos sinais teve

continuidade. No entanto, o objetivo maior deste país era a oralização do surdo, por meio do uso dos Sinais.

Em uma Assembléia com diversos diretores de instituições americanas de educação para surdos de que Edward Gallaudet participou, várias resoluções foram obtidas, dentre elas, “o papel da escola de surdos seria fornecer treinamento em articulação e em leitura orofacial/labial³ para aqueles alunos que poderiam se beneficiar deste treinamento” (MOURA et al., 1997:333). Entretanto, as resoluções tomaram outras direções, segundo as autoras: o treinamento da fala passou a ser considerado parte do currículo das escolas, desrespeitando a Língua de Sinais e mostrando um retrocesso ao que já havia sido conseguido. Os políticos estavam contentes com esta situação, pois este treino da fala pelos surdos ocupava grande parte de seu tempo, atrasando a educação em geral.

Neste período histórico em que o oralismo estava em voga, havia outro grande simpatizante, Alexandre Graham Bell⁴ (1847-1922). Para ele, a comunicação social dependia do conhecimento prévio de uma outra língua e o uso dos sinais prejudicava o ensino do inglês. Era contra as escolas residenciais, pois estas propiciavam o surgimento de comunidades de surdos; aconselhava estes sujeitos a não casarem entre si, demonstrando que a surdez era tida como um defeito e não uma variação de como os seres humanos podem ser (Cf. MOURA et al., 1997:334).

Mesmo com poucos favoráveis aos Sinais, esta língua ganhou espaço e, segundo as autoras, os surdos tinham um lugar, as escolas residenciais, para desenvolver sua própria identidade, devido ao convívio com iguais e a um sistema de ensino que lhes propiciava a forma real de acesso ao conhecimento. No entanto, esta situação sofre modificações com a realização do Congresso de Milão⁵ (1880), que determina o uso do método oral puro (sem o uso simultâneo de Sinais e fala) devido aos prejuízos causados à fala com o uso dos Sinais e à superioridade da mesma.

³ Para MOURA et al. (1997:338), a leitura orofacial/labial “(...) não serve de comunicação entre os surdos (...) muitos sons são parecidos na boca, muitos não são visíveis, muitas pessoas não falam de maneira clara. Ela não é útil em situações de conversação com muitos falantes, em situações de ambiente pouco iluminado ou em conferências”. Segundo Reily (2004), com o uso da leitura orofacial/labial num contexto de aula expositiva, mesmo aqueles surdos que foram bem treinados, que não é o caso dos surdos desta pesquisa, perdem entre 30% a 40% do que foi dito.

⁴ Sua família trabalhava com o treinamento da fala dos Surdos, na Escócia. Mudou-se para EUA em 1871.

⁵ Realizado devido aos esforços de educadores de surdos oralizados, principalmente da França e da Itália; apenas um surdo esteve presente e os oralistas, mais uma vez decidiram o que seria melhor para o surdo.

Próximo à época da realização do Congresso de Milão, ocorreu nos EUA a Convenção Nacional de Surdos-mudos, que objetivava melhorar as condições de vida das pessoas surdas. Esta convenção contou com idéias bem diferentes das do Congresso de Milão. Robert P. McGregor, diretor surdo da Escola Ohio, declarou:

(...) na guerra dos métodos, o veredicto dos surdos educados de todo mundo é: o método oral beneficia uns poucos, o sistema combinado beneficia todos os surdos (...) qualquer um que apóie o método oral, como um método exclusivo, é seu inimigo (ibid., 1997:335)

Outro motivo para tais decisões ocorridas em Milão, segundo as autoras, foi de que o professor não gostaria de dividir o controle das salas de aula com um professor surdo, sugerindo, assim, incapacidade em educar e decidir; por conseguinte os professores surdos foram demitidos, com isso, não havia um local comum, como as escolas residenciais, para realizar qualquer tipo de manifestação contra o oralismo.

No difundido Congresso de Milão, a Itália aprovou o Oralismo com o objetivo de facilitar seu projeto geral de alfabetização, pois procurava uma unidade nacional e lingüística e, com a Língua de Sinais, tal objetivo não seria alcançado. O clero também teve uma força importante para a aprovação do oralismo, uma vez que poderia controlar os surdos depois que aprendessem a falar, quando em confissão.

De maneira geral, o que se observa é que os países que buscavam uma unidade nacional e lingüística não permitiam mais o uso dos Sinais, pelo fato de implicar em uma diferença lingüística frente ao momento histórico em que se buscava a unificação da língua, tomada como uma necessidade para a unificação da nação. Assim, a educação do surdo estava atrelada ao aprendizado da língua oral, expressando os interesses políticos, ideológicos, sociais e culturais que estavam por trás desta decisão (MOURA et al., 1997; LODI, 2000).

Com a crença de que o uso dos Sinais desviava o surdo da aprendizagem oral e, assim, prejudicava o desenvolvimento da fala, o Congresso em Gênova (1892), Itália, foi mais enfático, segundo Soares (1999), pois “além de apoiar o método oral puro, defendeu o emprego de um sistema único de instrução em todos os institutos, sustentando que o ensino de um idioma só poderia ser baseado no desenvolvimento natural da linguagem” (p.35).

Com o apoio daqueles que buscavam a unidade nacional e lingüística, o Oralismo utilizou outras maneiras de propiciar o aprendizado da fala aos surdos,

dentre elas, técnicas que passam a auxiliar o surdo a ouvir, como o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) cuja intenção era a de aproveitar os resíduos auditivos deste sujeito e, assim, transformá-lo em um ouvinte com uma boa fala e uma boa leitura orofacial (MOURA et al., 1997).

As técnicas utilizadas tinham o objetivo de integrar a criança com prejuízo auditivo no mundo do ouvinte, sem que esta pudesse optar. O objetivo do oralismo baseava-se na necessidade do ouvinte e não na do surdo, com isso, os simpatizantes desta abordagem não olhavam e/ou não escutavam o principal ator desta história.

Com o decorrer do tempo, o emprego do oralismo não trouxe os resultados esperados, ou seja, a maioria dos surdos não desenvolveu a fala, a leitura orofacial/labial, o desenvolvimento de linguagem e habilidades de leitura.

A partir de comparações feitas com filhos surdos de pais ouvintes e de filhos surdos de pais surdos (MOURA et al., 1997), por volta da década de 60 (séc. XX), o oralismo passou a ser questionado por seus resultados desanimadores. Os surdos filhos de pais surdos apresentavam melhor desempenho acadêmico, pelo fato de estarem mergulhados na atividade da Língua de Sinais desde o nascimento com os outros surdos. Com isso, as idéias enraizadas a respeito da incapacidade do surdo passaram por modificações significativamente positivas e outros métodos começaram a ser criados e utilizados para a educação destes sujeitos.

Uma das influências para a criação de novos métodos a serem utilizados no processo educacional do surdo foi a descrição, na década de 60, da Língua Americana de Sinais (ASL), feita por Stokoe, que atribuiu a ela “um valor lingüístico semelhante às línguas orais, cumprindo as mesmas funções, com possibilidades de expressão a qualquer nível de abstração” (Moura et al., 1997:340), ou seja, atribuiu valor lingüístico e provou equivalência de funções com as línguas faladas.

Com as novas descobertas feitas sobre as línguas de sinais e o descontentamento com os resultados do oralismo, foi desenvolvida nos EUA, na década de 80, a proposta que ficou conhecida como Comunicação Total, cuja “filosofia seria aceitar qualquer forma de comunicação usada, sem discriminar a criança por não dominar a oralidade” (MOURA, 2000:59), deste modo, os surdos voltam a fazer uso da língua de sinais, já que qualquer forma de comunicação era aceita.

Na prática, a proposta da Comunicação Total direcionou-se para a oralidade. Assim, aqueles que se preocupavam com a educação do surdo buscam uma proposta a partir do uso da Língua de Sinais, respeitando, dessa maneira, o mais interessado neste assunto: o surdo, legitimando esta língua como a primeira deste sujeito. O seu reconhecimento ocorre em diversos países e os surdos passam a exigir o uso da língua de sinais na educação escolar de suas crianças, e a reivindicar, também, o direito do reconhecimento de sua cultura.

Esse movimento possibilitou o reposicionamento de alguns responsáveis pela educação dos surdos, surgindo, então, uma nova proposta: o Bilingüismo, que pressupõe a exposição do surdo a duas Línguas, sendo a primeira a Língua de Sinais que lhe dará possibilidades para o aprendizado da segunda língua, que pode ser na modalidade escrita ou oral da língua majoritária. A criança deverá ser exposta à Língua de Sinais com interlocutores surdos ou ouvintes (com domínio dos Sinais). Quanto à modalidade oral ou a escrita, esta deverá ser apresentada à criança de acordo com os princípios de aprendizado de uma segunda língua (MOURA et al., 1997; LACERDA, 2000; LACERDA e MANTELATTO, 2000; LACERDA, 2002; LACERDA, 2003b).

A maneira como a língua de sinais será colocada/apresentada à criança surda possibilita duas classificações de Bilingüismo, segundo Kozlowski (2000). A primeira refere-se ao período/época de apresentação às línguas, com o modelo sucessivo ou o modelo simultâneo. No modelo sucessivo, logo após o diagnóstico de surdez, a criança surda passa a ter contato exclusivamente com a Língua de Sinais. O aprendizado da segunda língua ocorrerá após o domínio da primeira. Quanto ao modelo simultâneo: as duas línguas, a língua da comunidade surda (língua de sinais) e da comunidade ouvinte (língua oral) “são apresentadas simultaneamente, em dois momentos lingüísticos distintos” (p.91).

A segunda classificação, para a autora, diz respeito à modalidade em que a segunda língua será ensinada ao surdo, ou seja, oral ou escrita. No modelo sucessivo, a segunda língua será ensinada na modalidade escrita; modelo utilizado na Suécia, Dinamarca e Venezuela. Já no modelo simultâneo, a segunda língua é ensinada na modalidade oral, como na França.

Góes e Souza (1998) defendem o uso da língua de sinais na perspectiva do reconhecimento do direito que os sujeitos surdos têm de significar o mundo por meio da língua que se apresenta como a constitutiva de sua natureza, já que é “nela e por

ela que o sujeito poderá, efetivamente, significar o mundo e, inclusive concretizar as possibilidades de aquisição da linguagem falada/escrita” (p.74).

Oferecer à criança surda um ambiente lingüístico onde seus interlocutores se comuniquem com ela usando a língua de sinais favorece um “desenvolvimento de linguagem de forma análoga à dos ouvintes, ou seja, há uma base lingüística bem estabelecida e esse indivíduo conhece a função da linguagem, participando, assim, da comunicação” (CÁRNIO, 2000:47), e é o princípio fundamental do Bilingüismo, que, em sua proposta, envolve os aspectos educacionais, sociais e culturais.

A partir de uma base lingüística estabelecida, será possível ultrapassar os aspectos lingüísticos e/ou comunicativos, assumindo “uma postura política e ideológica de respeito às minorias étnicas, culturais e lingüísticas” (LODI, 2000:68); permitindo ao surdo o que até o momento de sua história lhe foi negado, que é a possibilidade de ser entendido como sujeito capaz que é, e não responder às expectativas dos ouvintes.

1.1 - Caminhos percorridos até a Inclusão

Além de entender as propostas de exposição dos surdos à língua de sinais, feitas pelas abordagens do Oralismo, da Comunicação Total e do Bilingüismo, é preciso também compreender o novo paradigma que surge em relação à inclusão escolar do sujeito com necessidades educativas especiais, e as bases que a compõem. De acordo com Mendes (2002), no século XVI, a história da educação especial passou a ser escrita por médicos pedagogos, que começaram a acreditar nas possibilidades educacionais dos indivíduos considerados incapazes até então.

Tais profissionais, segundo a autora, desenvolveram um trabalho com bases tutorais, ou seja, os próprios médicos ensinavam as pessoas com deficiência, sem seguir um quadro teórico ou prático de prestações de serviços com estes indivíduos. Os tutores tinham relativa liberdade para testar suas teorias. Com este trabalho, estes profissionais contrariaram e desafiaram os conceitos da época sobre as pessoas com deficiência, possibilitando acesso à educação; apesar deste acesso ser oferecido de maneira lenta, decorrente de poucas experiências inovadoras.

Embora as modificações tenham sido lentas, no final do século XIX, os esforços educacionais e o cuidado meramente de proteção declinaram e a

institucionalização em asilos e manicômios passou a ser propagada como meio de tratamento das pessoas com deficiência, para que fossem mantidos longe (já que as instituições localizavam-se distantes das cidades) da sociedade que os considerava anormais. Não era permitida a saída destes sujeitos das instituições, que se tornaram “uma espécie de prisão para a suposta proteção da sociedade” (MENDES, 2002:62).

Ao mesmo tempo em que as pessoas com deficiência eram mantidas presas nos asilos e manicômios, a institucionalização escolar obrigatória passou a selecionar crianças (não sendo necessariamente crianças cegas, surdas, deficientes mentais e/ou físicas, autistas etc) que não acompanhavam o ritmo de desenvolvimento e aprendizado das outras crianças na escola comum, surgindo as classes especiais nas escolas públicas no início do século XX.

Algumas propostas a respeito dos problemas da educação dos portadores de deficiência foram criadas a partir do contexto acima, nos anos 50 em países em desenvolvimento, conforme Mendes (2002), denominadas filosofia de normalização e integração, conseqüente dos movimentos dos pais de crianças que eram impedidas de ingressarem nas escolas comuns. Escolas especiais e, mais tarde, classes especiais dentro de escolas comuns, surgiram como propostas, assim, “o sistema educacional ficou com dois subsistemas, o regular e o especial, funcionando paralelamente: a educação comum e a educação especial” (p.63).

Devido ao movimento de normalização, “entendido como a possibilidade que deve ser dada a essas pessoas de vivenciar experiências as mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana” (GUHUR, 2003:40), emergiu a idéia de inclusão, no final da década de 60, trazendo consigo ambigüidades por ser complexa e contraditória, pois pode “significar diferentes experiências e realidades sociais, a depender da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões” (GUHUR, 2003:40).

A proposta que se tem hoje, no Brasil, a respeito da inclusão desponta no final da década de 80, “quando o modelo econômico vigente atingiu níveis insuportáveis de concentração de renda e exclusão social (...) as molas propulsoras são determinantes econômicos que permitem mascarar cortes de gastos em programas sociais de políticas públicas sociais” (MENDES, 2002: 69).

O princípio da normalização, segundo Guhur (2003), é concebido como “estando na base ou materializando-se” (p.40), nos dois sistemas organizacionais

principais que têm subsidiado as propostas educacionais e as políticas públicas na área da educação especial até o momento: a integração e a inclusão.

Na educação integradora, segundo Guhur (2003), o aluno era inserido na escola sem que alterações na organização escolar ou curricular fossem feitas; as dificuldades de aprendizagem do aluno não decorriam da metodologia utilizada pela escola, o problema estava no aluno. Nos anos 70, a idéia de educação integrada sofre modificações, uma vez que as escolas comuns passam a aceitar que crianças ou adolescentes deficientes sejam incorporados nas “classes comuns ou, ao menos, em classes especiais ou de recursos, em ambientes com o mínimo possível de restrição” (MENDES, 2002: 63).

Com essas mudanças, acreditou-se que a pessoa com deficiência tinha “o direito à convivência social com as demais pessoas, mas para exercê-lo, a pessoa com deficiência tinha, primeiro, que ser ajudada a se modificar, a se ajustar no sentido de vir a parecer e a funcionar do modo mais semelhante possível ao dos demais membros da sociedade” (ARANHA, 2000:3). Apesar de tais alterações, o sistema escolar não era modificado e permaneciam nas classes comuns aqueles que conseguiam se adaptar a ela; os demais eram excluídos.

Com a prática desse sistema, segundo Mendes, supostamente mais acolhedor, o que se tinha eram crianças com deficiência e com dificuldade de aprendizagem transitando por serviços segregados, e o progresso das crianças dependia exclusivamente delas. Tendo os problemas centrados nas crianças, subentende-se, de acordo com Bueno (2001), uma visão sem críticas à escola, pois se acreditava que a escola comum, mesmo sem modificar o currículo e o pedagógico, seria capaz de educar bem estas crianças.

Através dessa prática escolar (ao aluno com necessidades educativas especiais não caberia receber um trabalho pedagógico a partir de suas singularidades), a escola cumpre o papel de conservação social mencionado por Pierre Bourdieu (1998), pois adquire o *status*, a linguagem e os aspectos culturais da elite, que muitas vezes são ininteligíveis para as classes menos favorecidas. Assim, o aluno oriundo das classes culturalmente menos favorecidas precisa se esforçar além de suas possibilidades para adquirir a cultura elitizada, a que, no entanto, os alunos advindos das classes mais favorecidas têm acesso fora da escola.

Na inclusão o aluno é inserido na sala de aula de modo mais radical e pleno, segundo Guhur (2003), pois todos os alunos devem ser incluídos, mesmo aqueles

que anteriormente foram excluídos e para isso, as escolas devem modificar sua maneira de funcionamento para que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas.

Para que o sujeito com necessidades educativas especiais esteja incluído no processo educativo, Amaral (2002) comenta ser necessário que, além de modificações estruturais, o currículo e o planejamento pedagógico considerem o conjunto dos métodos utilizados no ensino diversificado destas pessoas, uma vez que tal público é diverso em suas especificidades, não incluindo apenas os sujeitos surdos, cegos, com deficiência mental e/ou física, autistas e outros, mas também sujeitos que apresentem algum tipo de dificuldade em seu aprendizado.

A autora menciona que

a inclusão nos vem sendo oferecida como um 'grande salto qualitativo' no caminho da humanidade (...), salto por entender que está implícita uma idéia de mudança brusca de percurso (...) devido ao esforço de grandes organismos internacionais para dissolver tensões resultantes do confronto entre interesses econômicos e sociais. Ou seja, discursos oficiais passam a cooptar argumentos de movimentos sociais, explicitando preocupação com desigualdade, exclusão escolar, laboral e social *lato sensu*, má distribuição de renda, miséria, etc. (ibid.:239).

Têm-se, desse modo, discursos oficiais transformando-se num consenso falso com, até mesmo, movimentos de caráter reivindicatório de determinados segmentos sociais. Ao se modificar o discurso, não significa que a prática também será alterada. O que se tem na realidade é uma junção de argumentos, que, por muitas vezes, nos fazem acreditar que, além da intenção, há uma busca real de modificações nos projetos políticos e dos políticos.

A educação inclusiva é uma proposta para que seja possível, posteriormente, a inclusão social, que é um movimento mundial de um processo cuja finalidade é de que as pessoas excluídas e a sociedade possam, juntas, concretizar a igualdade de condições de "oportunidades, com a construção de uma sociedade democrática, cidadania conquistada e diversidade respeitada" (MENDES, 2002:61).

A educação inclusiva assumiu posição de destaque nas políticas de educação da pessoa com deficiência na segunda metade da década de 80, resultante de movimentos na história de atenção à pessoa com necessidades educacionais especiais. Em debates nos anos 90 a respeito da educação especial, havia uma idéia central de que "além de intervir diretamente sobre essas pessoas, também era

necessário reestruturar a sociedade para que ela possibilitasse a convivência dos diferentes” (ibid.:64), sendo defendido um sistema educacional único com qualidade para todos.

Portanto, entendendo as bases que constituem a educação especial, nota-se que a incorporação de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas comuns não é algo novo, como comenta Mendes (2002), pois

estava presente na integração escolar e foi mantida na perspectiva da educação inclusiva. (...) A inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega a necessidade de reestruturação do sistema educacional para prover uma educação de qualidade e todas as crianças (p. 64).

Do sistema de integração para o sistema de inclusão há uma transição chamada de *Paradigma⁶ de Suportes*, segundo Aranha (2000:4), pois já era sabido o que deveria ser oferecido aos alunos com deficiência e aos com dificuldade de aprendizagem. No entanto, igualar condições não garante igualar oportunidades. Então, para que o sucesso da educação inclusiva se efetue, é preciso que se implemente uma reestruturação no sistema educacional abarcando o político-administrativo, a escola e a própria sala de aula.

Dentre as discussões a respeito do processo educacional das pessoas com necessidades educativas especiais, conferências/encontros entre países são realizados a fim de estabelecer metas básicas para a educação. Desse modo, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, instigando o governo do Brasil a estabelecer definitivamente e melhorar seu sistema de educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Outro acontecimento referente à educação e promovido pela UNESCO (junho/1994) e pelo governo da Espanha, foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, resultando na Declaração

⁶ Paradigma era compreendido por Aranha (2000) como o “conjunto de conceitos, valores, percepções e práticas, compartilhadas por grupos sociais, ou por toda uma sociedade, em diferentes momentos históricos” (p.4). Para a autora, quatro são os paradigmas que têm caracterizado, no decorrer da história, as relações das diferentes sociedades com as pessoas com necessidades especiais, são eles: o paradigma da Institucionalização; paradigma de Serviços; paradigma de Suportes e o paradigma da Inclusão.

de Salamanca, que discutiu com ênfase as teorias e as práticas educacionais, reafirmando o compromisso dos delegados da Conferência Mundial de Educação Especial com a Educação para Todos.

A Declaração de Salamanca não é dirigida especificamente às pessoas com deficiência, mas tem nelas o seu foco principal. A adesão brasileira neste encontro objetivou compromissos internacionais com a Organização das Nações Unidas (ONU)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e com o Banco Mundial (BM), preocupando-se com os aspectos quantitativos do acesso (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

A Constituição de 1988, de acordo com os autores, já fazia referência aos direitos das pessoas com deficiência, “especificamente no campo educacional, registrou-se o direito público subjetivo à educação de todos os brasileiros; entre eles, os indicados como portadores de deficiência, preferencialmente junto à rede regular de ensino” (ibid.:22).

Reafirmando a obrigatoriedade da educação especial, no ano de 1989, a lei 7.853 é assinada pelo presidente da República. O decreto-lei 3.298 (1999) regulamenta a lei de dez anos antes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 segue a linha, segundo Ferreira e Ferreira (2004:22), de que é da “responsabilidade do poder público, matrícula preferencial na rede regular de ensino, apoios especializados necessários”.

Cabe esclarecer que “matrícula preferencial” diz respeito à liberdade de o indivíduo com necessidades educativas especiais e sua família escolherem a escola onde será matriculado e/ou ter opção da escolha. Não cabe ao Estado escolher ou criar nichos educacionais para estas pessoas, mas recebê-las de maneira a contemplar suas necessidades educacionais.

Até o ano 2000, segundo Mendes (2002), a meta a respeito da educação inclusiva não foi cumprida, e, de acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), apenas 5% dos cerca de seis milhões que constituem a demanda receberam atendimento especializado em 1997, verificando-se que a maioria dos alunos com necessidades educativas especiais está fora das escolas, poucos são inseridos, ou se encontram ao acaso nas classes comuns de escolas públicas.

A falta de diretrizes políticas prejudica maior acessibilidade a qualquer escola para as pessoas com necessidades educativas especiais, segundo a autora, já que se busca universalizar o acesso, sem conferir maior responsabilidade ao poder

público na prestação direta de serviços educacionais e não favorece o surgimento de modalidades alternativas de atendimento, além das classes e escolas especiais ou classes de recursos.

Para a implementação da acessibilidade é preciso que os sujeitos com necessidades especiais tenham sua inclusão garantida efetivamente em classe comum das escolas públicas, uma vez que alocar o aluno especial não significa incluí-lo, entendendo que a inclusão envolve mais que a inserção do aluno na sala de aula, ou nos termos de Ferreira e Ferreira (2004): “além da dimensão do acesso e da visão da chegada à classe comum como fim de um processo bem-sucedido na escolarização desses alunos”.

Pensar a educação inclusiva no contexto de escola comum é entender, segundo os autores, que será através da prática que os alicerces desta inclusão se construirão, já que a previsão do que poderá ocorrer não abarca as peculiaridades do cotidiano escolar das pessoas com necessidades educativas especiais.

Mendes (2002) relata que, apesar das dificuldades resultantes da presença dos alunos com necessidades educativas especiais nas salas de aula comum, as matrículas têm aumentado lentamente. A partir disso, o governo promoveu uma série de iniciativas relacionadas à educação, tentando superar a contradição existente entre a “perspectiva democrática e participativa que se quer atingir para a sociedade e o sistema educacional brasileiro” (p.69).

A perspectiva de adotar uma diretriz mais efetiva para a política de educação inclusiva vem sendo assinada em documentos seguidos a outros para que produzam efeitos legais. Pensar numa educação inclusiva com todos os recursos necessários, para todos, parece um pouco ilusório devido à atual situação do sistema educacional brasileiro, contudo, este projeto deve ser elaborado a partir das possibilidades e estruturas educacionais disponíveis.

A elaboração de um projeto inclusivo com responsabilidade e de acordo com a realidade se faz importante, caso contrário, caminharemos para uma inclusão marginal, segundo Amaral (2002), que é o avesso da inclusão, que está inerente ao descaso da qualidade, estabelecendo a quantidade, por exemplo, nos documentos educacionais que pregam ‘todos na escola’ e ‘inclusão já para todos’, desconsiderando a qualidade do ensino e aprendizado que estes alunos estarão recebendo.

Deste modo, ao se pensar na educação inclusiva, num sentido de abarcar as possíveis variantes, deve-se também pensar no profissional que estará atuando com este sujeito, o professor, que tem o papel fundamental de mediador, capaz de garantir uma produção de sentidos que possibilite o aprendizado de novos conceitos e habilidades nos contextos da sala de aula. Contudo, na sala de aula a produção de sentidos também ocorre o tempo todo entre os alunos, mas são os sentidos produzidos pelo/com o professor que possibilitam o avanço na aprendizagem, por estarem atrelados ao processo de construção de conhecimento do professor, como também com o conhecimento dos colegas da classe.

Pensar na inclusão como igualdade remete-nos à qualidade do que é igual, uniforme, porém, pensar a inclusão a partir da equidade é entendê-la como princípio fundamentado na igualdade de direitos, respeitando a especificidade, que para o aluno surdo depende de ter a língua de sinais circulando na sala de aula do ensino comum com proposta de ensino bilíngüe para seu desenvolvimento escolar.

2.0 - A LINGUAGEM SEGUNDO A ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL

O tema discutido nesta pesquisa refere-se à constituição da relação pedagógica do professor ouvinte com o aluno surdo em sala de aula comum que conta com intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), contexto este que apresenta uma ambivalência de papéis entre intérprete e professor. Para tanto, busco os pressupostos da Abordagem Histórico-Cultural que tem como princípio orientador a

dimensão sócio-histórica do psiquismo, ou seja, tudo o que é especificamente humano e distingue o homem de outras espécies origina-se de sua vida em sociedade (...) seu funcionamento psicológico vai se constituindo nas relações sociais (FONTANA e CRUZ, 1997:57).

O precursor da referida abordagem foi o russo Lev Semionovich Vigotski, que contribuiu com os pressupostos de que a constituição do sujeito ocorre nas relações sociais, pois o sujeito nasce social e se torna indivíduo sem deixar de ser social no convívio com seus pares, ou seja, se constrói nas suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, sendo nesta última que o outro dará a consciência do eu para o sujeito, por meio da mediação por produtos culturais produzidos pelo homem, isto é, os instrumentos e os signos.

Como comenta Baquero (1998), as ferramentas físicas orientam para a ação do mundo externo; os instrumentos semióticos, aqueles que promovem a internalização, parecem estar orientados para o mundo social, para os outros. O autor também menciona que um dos exemplos de instrumentos semióticos é a linguagem:

um dos mais versáteis e desenvolvidos, reúne a potencialidade de poder ser dirigido e utilizado com funções e características diversas (...) aparece orientada centralmente para 'outro', mas seu poderoso efeito na formação subjetiva e no desenvolvimento cognitivo está em sua propriedade de poder orientar-se, por sua vez, para o próprio sujeito, para si mesmo (p.38).

Como a natureza do instrumento (externa) é diferente da do signo (interna), mas ambos estão entrelaçados, eles proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a depender de como as relações sociais se sucedem. Deste modo, as origens e as explicações do funcionamento psicológico do homem, para Vigotski, estão nas relações sociais, compreendidas nas dimensões social

(filogênese) e individual (ontogênese), pois é este contexto que permite ao sujeito constituir-se como tal, apropriando-se da cultura criada pelo grupo social, estruturando a realidade e, conseqüentemente seu pensamento (FONTANA e CRUZ, 1997; RONCATO, 2002).

A relação do sujeito com o mundo é sempre mediada; logo, seu desenvolvimento e aprendizado transcorrem durante a interação com o outro por meio da apropriação possibilitada por instrumentos e signos, sempre. Será nesta relação que o sujeito se apropriará das significações socialmente construídas, reconstruindo as formas culturais de ação e pensamento, num processo denominado de internalização (PINO,1991). Deste modo, as funções psicológicas se desenvolvem na relação entre indivíduos e no próprio indivíduo, inferindo que suas maneiras de pensar e agir são resultantes da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

Para entender o processo de desenvolvimento, segundo as discussões de Vygotsky (1994), faz-se necessário considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o atuar/fazer junto com a criança, na relação, o que ela ainda não consegue fazer sozinha, para que depois tenha condições de vir a transformar o desenvolvimento proximal em desenvolvimento real, ou seja, para que passe a fazer sozinha, demonstrando assim sua aprendizagem.

O processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem são construídos socialmente. O primeiro diz respeito à apropriação dos padrões culturais cada vez mais elaborados das atividades humanas esperadas para a posição social que o sujeito ocupa, definido de acordo com as condições materiais de vida. O segundo, a aprendizagem, é a aquisição mais ou menos permanente de uma forma particular de comportamento resultante da experiência e “desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros” (VYGOTSKY, 1994:113).

Desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, são interdependentes, um é fundamental para o outro – constitutivo do outro, já que “o desenvolvimento é provocado e impulsionado pelo aprendizado, e este depende de condições de desenvolvimento” (FREITAS, 2002:106). “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüencialização resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1994:118).

Os processos de desenvolvimento são constituídos em dois níveis: o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial. O desenvolvimento real está relacionado “àquelas funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (FREITAS, 2002:106), caracterizando um desenvolvimento mental retrospectivo, isto é, o indivíduo soluciona os problemas independentemente, “funções que já amadureceram, ou seja, produtos finais do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1994:113), desenvolvimento este que não se cristaliza e sim se modifica a cada relação com o(s) outro(s).

O desenvolvimento potencial, estabelecido através da solução de problemas em atividades partilhadas, é “determinado através das soluções de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (ibid.:112). Entre estes dois níveis de desenvolvimento, está a zona de desenvolvimento proximal, que se refere àquele desenvolvimento que ainda está em processo, desenvolvimento mental prospectivo, que “é o encontro do individual com o social (...) não como um processo interno da criança, mas como um processo resultante da sua (da criança) inserção em atividades compartilhadas com outros” (ROCHA, 1994:24).

Entendendo que a zona de desenvolvimento proximal é o desenvolvimento que está em processo, é neste momento que a mediação do outro poderá colaborar para o aprendizado do sujeito por meio da elaboração compartilhada. Assim sendo, o trabalho pedagógico pautado em tal conceito de desenvolvimento contribuiria de modo significativo para a relação da criança com o conhecimento, compreendendo-se que a

zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação (VYGOTSKY, 1994: 113).

Neste processo de desenvolvimento, inicialmente, a criança necessita da ajuda do outro para a realização de alguma atividade que, depois, fará autonomamente. Este fazer não será exatamente igual ao do mediador, pois existe a particularidade da constituição deste sujeito e, também, por estarem envolvidos nesta relação não

apenas estes dois sujeitos e, sim, toda a história de constituição de cada um deles, que se constrói por meio de outros.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina [...] é na margem das palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou para recusá-las (FONTANA, 2000:19).

É por meio da linguagem que é possível ao sujeito apropriar-se dos conhecimentos que são conduzidos ao plano intrapessoal, para, assim, orientar e controlar seu próprio comportamento. Neste momento, ele internaliza os conhecimentos que foram significados pelo outro, produzindo em si uma reconstrução interna de uma operação externa (interpessoal) propiciada pela linguagem. Para Góes (1991), este movimento de construção e reconstrução é o modo de funcionamento que é criado com a internalização, que decorre da mudança da origem (social) de regulação para o próprio sujeito. Para Fontana (2000:12) essa re-construção tem como alicerce a mediação semiótica, mais especificamente a linguagem e “envolve as ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões)”.

De acordo com Lacerda (2003b),

a internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações. O que permite isso é a operação com signos. E a linguagem constitui-se uma instância de internalização por excelência (p.66).

Desse modo, é fundamental a importância das relações sociais na constituição do sujeito, pois o rótulo que é colocado e introjetado no sujeito (ontogênese) com deficiência parte de suas relações sociais (filogênese) e é a partir delas que este rótulo deve ser encarado e superado, olhando-se para este sujeito como capaz.

Oposto ao ensino que enfoca apenas as funções psicológicas elementares, segundo Góes (2002), Vigotski propõe um ensino que promova a construção das funções psicológicas superiores, caso contrário, a compreensão sobre as pessoas

com deficiência não sairá do âmbito orgânico. Não que este deva ser negado, mas é importante vislumbrar outras possibilidades, para que estes sujeitos participem da sociedade em que estão inseridos, ou seja, construam “as capacidades e as formas de conduta que permitem entrar na ordem da humanidade e fazer-se membro de grupos sociais” (p.100).

Propor um ensino que promova a construção das funções psicológicas superiores é, segundo Monteiro e Lacerda (2001), a verdadeira contribuição do pensamento de Vigotski para as questões educacionais, pois contesta as concessões indevidas com as quais se costuma educar a criança deficiente, sendo necessário “privilegiar os aspectos que possibilitem o desenvolvimento de formas alternativas de ação, que irão contribuir para o desenvolvimento global do sujeito” (p.27).

No período de 1924 a 1931, Vigotski pesquisou a infância de indivíduos com deficiência mental, surdez, cegueira, deficiência múltipla, transtornos emocionais e de conduta, segundo Góes (2002) e que, tais pesquisas encontram-se numa coletânea intitulada Fundamentos de Defectologia, publicada em Havana no ano de 1989.

Num contexto com problemas sociais decorrentes da Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa e Guerra Civil com um grande número de crianças e jovens abandonados, órfãos ou desligados da família, que apresentavam doenças decorrentes de desnutrição, deficiências, distúrbios emocionais, transtornos de conduta ou envolvimento em delinquência e prostituição, Vigotski atuou de modo expressivo para a formulação de um modelo amplo de compreensão dos processos humanos, segundo Góes (2002:97).

Vigotski propõe, de acordo com a autora, que a possibilidade de aprendizado dos sujeitos com deficiência (termo utilizado pelo referido autor) ocorra a partir da compensação, mecanismo produzido pela relação social e cultural que permite ou não a superação da deficiência. Tal proposta traz para a educação a idéia da possibilidade, desde que a deficiência seja encarada como ponto gerador de estratégias, pois se basear num diagnóstico implica um limite dado e difícil de ser superado. Ao invés disso, é possível criar outros caminhos favorecendo possibilidades, considerando que “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma idéia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (VYGOTSKY, 1989:102).

Trabalhar com sujeitos com deficiência enfocando as funções prejudicadas é trabalhar apenas com as funções elementares (origem natural), como menciona Góes (2002), impedindo que o emergir das funções superiores (origem sócio-cultural) aconteça. Desse modo, o trabalho, a relação do outro com este sujeito não visa às possibilidades. Portanto, os caminhos para a aprendizagem é que devem mudar, chegando às leis gerais do desenvolvimento, o que, para Vigotski, é superar algo a partir do momento que se tem consciência (a fim de buscar outros caminhos) da deficiência.

As leis gerais de desenvolvimento, de acordo com os pressupostos de Vigotski, são as mesmas para todas as crianças e “suas deficiências não interferem nisso” (MONTEIRO e LACERDA, 2001:29); contudo, existem

peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência e (...) seu desenvolvimento requer caminhos alternativos e recursos especiais (...) Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada (...) pelas experiências que lhe são propiciadas (GÓES, 2002:99).

As experiências são propiciadas nas relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos por meio da linguagem, considerando que a constituição do sujeito é mediada pela linguagem, deste modo, são as relações sociais que permitem ou não situações favorecedoras ao desenvolvimento do sujeito, seja ele deficiente ou não.

Quando a deficiência do sujeito é significada de modo positivo, nas relações sociais, isto é, quando se compreende que apesar de deficiente este sujeito é capaz, torna-se possível propiciar experiências para seu desenvolvimento. No caso da criança surda filha de pais ouvintes, é fundamental inseri-la na comunidade surda para que na imersão da linguagem utilizada por seus pares constitua-se sua identidade surda.

A linguagem se constitui por diferentes maneiras, segundo Bakhtin (1997), pois cada sujeito que participa do diálogo tem suas experiências, embutidas de outras experiências e de outros diálogos que utilizam o mesmo território lingüístico. A linguagem, para este autor, é o tema central que definiu todo seu pensamento e análise, já que para ele, a linguagem é uma unidade viva e um instrumento essencial à constituição da consciência.

Por ser a linguagem essencial para a constituição da consciência, é fundamental, então, que a criança surda filha de ouvintes esteja entre surdos, imersa na língua de sinais, uma vez que a língua não é transmitida e nem adquirida

(...) os indivíduos penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com um língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1986:108).

Com um território lingüístico não comum, entre surdo e ouvinte, a relação dialógica, que é uma relação de produção de significação, sofrerá comprometimentos. Destarte, buscaremos nos pressupostos da perspectiva enunciativa-discursiva, proposta por Bakhtin, a possibilidade de compreender a relação dialógica que ocorre na sala de aula entre professor ouvinte e aluno surdo.

Para o referido autor, não há diálogo (toda comunicação verbal) entre elementos abstratos da linguagem, porque toda palavra sempre se refere a outro sujeito que dará sentido à compreensão do enunciado. Não há liberdade ilimitada, de acordo com Roncato (2002), para a compreensão - processo em que cada palavra será confrontada e formulada num conjunto de outras palavras - do ato da fala, pois “sempre haverá no diálogo um ‘terceiro sujeito’ que antecipa a compreensão do enunciado. Este terceiro sujeito está além de todos os participantes, não é alguém ou algo místico/misterioso, mas o próprio momento de constituição do diálogo” (ibid.:62).

A função da língua era resumida, no século XIX, como a “expressão do universo individual do locutor” (BAKHTIN, 1997:289). Este conceito desconsidera que tal expressão fora construída por expressões de outros que se estabeleceram durante suas interações, ou nos termos do autor “é uma estimativa errada das funções comunicativas da linguagem, que é considerada do ponto de vista do locutor como se este estivesse sozinho, sem uma forçosa relação com os outros parceiros da comunicação verbal” (p.289).

Ao desconsiderar a participação de outros sujeitos na construção das expressões de um dos falantes e de atribuir à linguagem somente uma função comunicativa, aponta para a compreensão de interlocutor(es) passivo(s), sem condição de elaborar pensamento a respeito do que ouviu(ram) e, com isso, não

sendo possível dar continuidade à comunicação verbal iniciada pelo outro. É no entrecruzamento do diálogo que os interlocutores irão construindo e reconstruindo suas idéias anteriores, sendo que um deles não tem valor menor ou maior que o outro.

A dinamicidade do ser humano não permite ao interlocutor manter-se apenas como receptor, pois mesmo quando ele não se expressa oralmente, pode fazê-lo através de seu pensamento de maneira silenciosa e/ou através de expressões faciais e também corporais, entendendo, deste modo, que “pela linguagem do corpo, você diz muitas coisas aos outros e, eles têm muitas coisas a dizer para você” (WEIL e TOMPAKOW, 1993:7).

A linguagem é essencial, e seu produto é a enunciação, que é a unidade verbal que a expressa, é um todo de sentido, marcado pela alternância dos falantes, por isso “a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (BRAIT, 1997: 99).

O enunciado está sempre num fluxo da comunicação verbal, por isso o enunciado “nunca é único e monológico, pois existe na cadeia da comunicação verbal e, enquanto um todo, é delimitado e constituído por outros enunciados” (LODI, 2004:79).

a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma (...) os enunciados sempre possuem características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 1997: 293).

As fronteiras que existem nos enunciados, segundo o autor, são a alternância dos sujeitos falantes, observada no diálogo real, enquanto acontece. Durante o diálogo, há momentos de escuta e de resposta. Este momento de resposta é o enunciado dos interlocutores (parceiros do diálogo), denominados como réplicas. Por mais breves ou simples que sejam as réplicas, indicam ao(s) outro(s) que pode(m) responder, inferindo-se uma relação entre as réplicas, as quais são possíveis por serem provenientes de diferentes sujeitos falantes.

O enunciado tem suas particularidades. Uma delas é a alternância dos sujeitos falantes que compõe o contexto do enunciado e distingue o enunciado da unidade

da língua. O acabamento é a segunda particularidade do enunciado, que está interligada à primeira, que ocorre porque o locutor disse ou escreveu o que queria naquele momento, e, quando ouvimos ou lemos, sentimos/percebemos o fim do enunciado (Cf. BAKHTIN, 1997:299).

A relação do enunciado com o próprio locutor (autor do enunciado) e com os outros parceiros (interlocutores) da comunicação verbal é a terceira particularidade do enunciado, como comenta o autor. As particularidades do estilo e composição do enunciado ocorrem por meio da escolha dos recursos lingüísticos e do gênero do discurso, que corresponde à necessidade de expressividade do locutor perante o objeto de seu enunciado.

Para que haja uma reação ao enunciado é preciso que o acabamento aconteça, que segundo Bakhtin (1997:299) “é um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)”.

Dicas são dadas para que uma reação ao enunciado aconteça, como a pausa, indicando que espera a réplica.

O sentido do enunciado é construído na interação verbal, é atualizado no contato com os outros sentidos, na relação estabelecida entre interlocutores, pois a compreensão é sempre um processo ativo. Ele procede de dois sentidos que se encontram, existindo, apenas, se na relação de um com o outro, como um elo numa cadeia de sentidos (LODI, 2004:80).

Tendo o enunciado um sentido, ocorre a compreensão do enunciado, fazendo do ouvinte também um locutor que direciona o sentido que será construído na relação dialógica. Ao compreender o enunciado, segundo Lodi (2004), adota-se “uma atividade responsiva ativa, de constante elaboração, que ocorre desde o início do discurso; significa orientar-se em relação à enunciação de outrem encontrando seu lugar adequado no contexto correspondente” (p.80).

É por meio dos enunciados presentes no discurso que o sujeito adentra na corrente da comunicação verbal e passa a dar forma à sua fala devido aos gêneros

discursivos utilizados pelo grupo social em que está inserido, ou nos termos de Bakhtin

adquirimos [a língua materna] mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (...) aprender a falar é a aprender a estruturar enunciados (...) os gêneros do discurso organizam nossa fala (...) aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros, ao ouvir a fala do outro (1997:302).

Os gêneros discursivos são para Bakhtin “as formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas da atividade” (LODI, 2004:82). A fala é modelada pelas formas dos gêneros, deste modo, são maleáveis, plásticas e mais livres quando comparados às formas da língua, que tem estabilidade e leis normativas (Cf. BAKHTIN, 1997:302).

Existe uma gama de gêneros discursivos e cada falante domina um assunto no interior de certas esferas da comunicação verbal. Assim, ao deparar-se com um outro tipo de gênero, este falante não se sentirá à vontade para falar sobre um assunto que não é de seu conhecimento, como relata o autor, “não porque há uma pobreza de vocabulário ou de estilo” (p. 303), mas por falta de conhecimento a respeito do assunto, melhor, “do todo do enunciado” (p.304), que está num gênero discursivo não ou pouco conhecido. Ao dominarmos um tipo de gênero discursivo, falamos com segurança, sem embaraços, com mais clareza e agilidade.

Aprendemos a falar em determinados gêneros, e as crianças ajustam a expressividade do enunciado. Uma mesma frase, repetida por crianças diferentes, tem significado também diferente devido à singularidade de cada uma dessas crianças. É por meio dos gêneros do discurso que nos relacionamos com o outro, já que eles são as formas relativamente estáveis de enunciados, elaborados segundo condições específicas de atividade (LODI, 2004:82), portanto, os enunciados pertencem aos gêneros do discurso.

Como explica Lodi (2004:78), no discurso “fazem-se (...) presentes diversos estilos de linguagem, dialetos sociais e territoriais que convivem e dialogam, nem sempre de maneira harmônica, nos processos de interação verbal”. E, para que as relações dialógicas existam, segundo a autora, é preciso que sejam enunciadas, expressas por um dos interlocutores do diálogo, assim, o enunciado ganha um autor, que ocupa determinada posição social e que estará presente em seu enunciado (Cf.

ibid.:78-79), que terá sentido construído na interação verbal com os demais interlocutores.

O discurso é eminentemente um ato social, assim como “também as condições de enunciação, ou seja, o aspecto contextual no qual a fala deixa de ser ato individual de funcionamento da língua e converte-se em diálogo, materializando-se na presença do outro a quem se fala e a quem se diz da fala de outros” (GUHUR, 2005:103).

Durante o diálogo as normas da língua são seguidas, no entanto, são ditas sem que o sujeito precise planejá-las o tempo todo, entretanto, junto às normas, há um sujeito que faz uso na(s) interação(ões) com outro(s) sujeito(s), com seu grupo social, e, durante o movimento da linguagem,

(...) a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de um dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos interlocutores (BAKHTIN, 1986:95).

O diálogo para Bakhtin (1986) é toda a comunicação verbal e “não somente a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face” (p.123). É uma das formas mais importantes da interação verbal, que é um fenômeno social e se realiza por meio dos enunciados expressos em palavras onde cada interlocutor expõe (implícita e/ou explicitamente) suas experiências que ocorrem nos encontros e nas inter-relações dos enunciados.

A comunicação verbal não pode ser compreendida sem que esteja articulada à situação concreta, “pois está sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.) dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento” (ibid.:124).

Quando designamos algum objeto, segundo Brait (1997), o fazemos por meio da palavra acrescida de uma determinada entonação, que transmite ao ouvinte a intenção do discurso, ou o quanto tal objeto tem ou não valor e que intensidade este valor tem para um dos interlocutores.

A palavra, segundo Luria (1987), não é estática, é mediadora de todo o processo de elaboração da criança. Nesse sentido, é um elemento fundamental da linguagem que determina ações e relações e individualiza suas características,

a palavra não somente duplica o mundo e assegura a aparição das correspondentes representações, mas consiste em um instrumento poderoso de análise desse mundo. Ao transmitir a experiência social relacionada com o objeto a palavra nos leva além dos limites da experiência sensível, permite-nos penetrar na esfera do racional (p.40).

A palavra está presente em nossa fala, pois é um elemento da linguagem, contudo falamos por meio de enunciados, marcados pelos atos da fala, que estão relacionados com as experiências anteriores, modificando-se à medida que os sujeitos se relacionam com o(s) outro(s). Como tais relações ocorrem em seu meio social, a fala é social.

Na fala estão embutidos fatores outros, ou melhor, outras dinamicidades da língua que envolvem o ato de fala, como: a expressividade, a gestualidade, o contexto imediato, o silêncio, as pausas. Este conjunto todo está presente numa inter-relação discursiva, e esse todo é a linguagem, cujo estudo deve ocorrer em seu contexto, para que possa ser possível compreender o que outros desejam que compreendamos.

A palavra nunca é neutra, segundo Bakhtin, já que tem um componente ideológico, ou seja, um conjunto de idéias, crenças, doutrinas próprias de uma sociedade ou classe social sendo explicitadas ao(s) outro(s) no ato da fala, sempre presente e do qual não é possível evadir-se.

O autor propõe olhar para além das palavras ditas, ou seja, considerar que tais palavras estejam no discurso, entendido como “a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística” (BRAIT, 1997:100), de determinada pessoa, mas que este foi construído com dizeres de outros. Dizeres estes que se modificam com o decorrer da história e das relações concretas de vida.

Com este componente inescapavelmente ideológico sempre presente, quando alguém diz algo para o outro, não é possível considerar apenas esse dizer, mas sim a relação existente entre estes interlocutores e a situação no contexto concreto que é de significativa importância, entendendo-se que algo tem um significado numa determinada situação. Com isso passamos a interpretar esses dizeres compostos de diversificadas experiências, valorizando a comunicação como acontecimento, pois nessa situação estão imbricados valores outros que antecedem esse diálogo e, “somente com o pertencimento a grupos socialmente organizados é possível ao

indivíduo aceder à cultura e à história, nelas demarcando e ocupando seu lugar” (GUHUR, 2005: 93).

A enunciação, que é a unidade verbal que expressa a linguagem, é um todo de sentido, marcado pela alternância dos falantes, por isso “a linguagem funciona diferentemente para diferentes grupos, na medida em que diferentes materiais ideológicos, configurados discursivamente, participam do julgamento de uma dada situação” (BRAIT, 1997: 99).

2.1- Desenvolvimento de linguagem por crianças surdas

A constituição como sujeito da linguagem ocorre imersa em ambiente social e cultural. Para isso, é necessário que o outro signifique a palavra e/ou gesto da criança, uma vez que ela ainda não possui subsídios para fazê-lo, o que irá acontecer com o decorrer de seu desenvolvimento a partir das relações sociais estabelecidas, já que as leis gerais de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994) são as mesmas para todas as crianças, e o que as constitui são as relações sociais, por meio da linguagem utilizada.

Inicialmente, a criança é interpretada pelo outro na aquisição da linguagem, e passa a ser intérprete de si e do outro à medida que seus enunciados são (re)significados nestas relações estabelecidas, segundo DE LEMOS (1998); saindo da posição de interpretada pela fala do outro para uma posição em que é a língua, enquanto outro, que a desloca e a ressignifica, sendo de responsabilidade do adulto estruturar seus enunciados (sua fala, gesto, olhar, movimento).

Conforme Pereira, (2000) “a adoção da língua de sinais na educação de surdos deve ser acompanhada de uma mudança de concepção de sujeito e de língua. O surdo deve ser representado como alguém que tem as mesmas possibilidades de adquirir uma língua como o têm os ouvintes” (p.19).

Essa possibilidade de adquirir uma língua como têm os ouvintes (entre pares e na modalidade oral) também deve acontecer com os surdos que ao estarem imersos na comunidade surda adquirem a língua de sinais, devido à interação com outros surdos que irão interpretar e significar os acontecimentos; contudo, a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes e a imersão na língua de sinais ocorre de maneira tardia.

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:41).

Aproximar-se de outros surdos possibilita o diálogo e, com isso, enunciados e réplicas também se sucedem. Por ser ativo, o diálogo se modifica, pois cada um dos sujeitos envolvidos tem suas próprias vivências de diálogos entrelaçados com outros sujeitos, situação permitida, segundo a autora, pela partilha da mesma língua.

Compreendendo, então, a importância da linguagem na constituição do sujeito, o surdo é uma diversidade lingüística na sala de aula comum, ou seja, um sujeito que tem uma língua diferente da dos ouvintes e que estão em uma mesma sala de aula. Dessa forma, o modo utilizado para o surdo apreender os conhecimentos possibilitados na sala de aula ocorre de maneira diferente, já que a LIBRAS tem estrutura diferente da Língua Portuguesa e a leitura do mundo, para o surdo, se dá por meio do visual.

2.2- Língua de Sinais na Escola Inclusiva

A língua de sinais é visuo-gestual e sua gramática tem estrutura diferente da língua portuguesa, por isso, infere a utilização de outras estratégias pedagógicas em sala de aula, a fim de propiciar condições favoráveis para o aprendizado deste aluno surdo. Aprendizado este que deve contar com outros surdos que saibam a LIBRAS, na mesma sala de aula para que possa haver troca entre pares, que é como ocorre com os ouvintes ao fazer uso da língua portuguesa na modalidade oral.

Estando em trânsito no espaço escolar uma outra língua, o aluno surdo estará em desigualdade lingüística, que deverá ser contemplada (BOTELHO,1998; LACERDA, 2000; GÓES, 2000a), com a finalidade de possibilitar “o desenvolvimento acadêmico do aluno surdo; espaço fundamental para que estas crianças possam ter acesso à sua cultura e à sua história, assim como desenvolver todo seu potencial intelectual, cognitivo e lingüístico” (LODI, 2000:73).

Para que o aluno surdo desenvolva seu potencial, é imprescindível que se discuta sobre a importância da circulação da língua de sinais na sala de aula e nos demais espaços da escola, já que é ela que possibilita a aquisição e o

desenvolvimento da linguagem, elemento fundamental para a construção dos processos cognitivos e para que sejam estabelecidas as relações sociais, portanto, como afirma Góes (2000a), tal discussão não deve ser simplificada, ou seja, não se deve considerar somente o ponto relacionado à “comunicação em sala de aula ou no ensino da língua portuguesa” (p.30).

A presença do surdo na escola comum solicita a presença do intérprete da LIBRAS, que será o elo comunicativo entre o professor e o aluno.

O artigo 12, § 2º da Resolução CNE/CEB nº2 (11/09/2001), diz que

deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais (...).

No entanto, segundo Lacerda (2002), esta resolução não deixa clara a importância da presença e atuação do intérprete em locais em que estejam surdos e ouvintes, a fim de fazer as mediações/interloquções necessárias.

O Intérprete da língua de sinais, na sala de aula comum, é um profissional recente no Brasil. Segundo Famularo (1999), em alguns países da América Latina com experiências de educação integradora, o intérprete tem sido solicitado inicialmente no ensino médio e no ensino universitário; possibilitando ao aluno surdo receber as informações escolares em sinais e ao professor ministrar suas aulas sem preocupar-se em como transmitir essa ou aquela informação, tarefa que fica sob responsabilidade do intérprete, sem que este assuma o lugar do professor.

No entanto, Lacerda (2000; 2002) ressalta que, mesmo com o intérprete em sala de aula, a criança surda não irá, necessariamente, aprender facilmente os conteúdos, pois não é da competência do intérprete exercer as mediações pedagógicas necessárias à aprendizagem. É importante, também, considerar a defasagem de desenvolvimento e aprendizagem que o surdo não conhecedor da língua de sinais tem, resultado das condições sociais e educacionais não proporcionadas quanto à aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A maneira como a interpretação ocorre relaciona-se com os conhecimentos prévios a respeito do assunto que o professor irá ensinar. É importante que a interpretação possibilite ao aluno compreender, uma vez que “o interpretar e o aprender estão indissolivelmente unidos, e o intérprete educacional assume,

inerentemente ao seu papel, a função de também educar o aluno“ (LACERDA e POLETTI, 2004:15), o que torna sua presença urgente no ensino fundamental, onde se atendem crianças que estão entrando em contato com uma série de conteúdos novos, e muitas vezes com a língua de sinais.

Esta interpretação também deve ser cuidadosa no sentido de que, nas séries iniciais do ensino escolar, a criança está em formação, aprendendo conceitos acadêmicos, constituindo aspectos fundamentais de sua identidade, de sua socialização (LACERDA, 2003a; LACERDA e POLETTI, 2004).

A presença do intérprete da língua de sinais na sala de aula comum visa auxiliar a criança surda quanto às informações ministradas pelo professor (Lacerda, 2000; 2002). De uma maneira geral, a fluência em LIBRAS pelas professoras não permite a elas explicarem os conteúdos e exercícios da aula na modalidade oral e em LIBRAS (regras gramaticais distintas das do Português), simultaneamente, pois “o modo de construção de uma frase em sinais, por exemplo, é bastante peculiar no que diz respeito à seqüência dos elementos. A estrutura frasal é uma das características que não permite a sobreposição fala/sinal” (LACERDA, 1996:23); segundo esta autora, “não há uma correspondência linear entre fala/sinais, uma vez que um sinal pode significar várias palavras; outras vezes, uma só palavra necessita de vários sinais para ser expressa” (p.24). É neste contexto não apenas comunicativo informacional, mas eminentemente pedagógico que se insere a função do interprete na área educacional.

Soares (2002), em sua pesquisa de dissertação, descreveu a inclusão de um aluno surdo em sala de aula comum, com a presença do intérprete de língua de sinais, professor e alunos ouvintes. O foco das análises recaiu sobre os momentos em que a surdez é apagada ou revelada pelos sujeitos (professora, alunos ouvintes, aluno surdo e intérprete), e sobre a forma como esses momentos repercutiram na construção da identidade do aluno surdo. Constatou que para o surdo

a intérprete ocupa o lugar de professor, uma vez que a sua presença e sua atuação, mediando, negociando, etc (para ele) é suficiente. Há um respeito pela professora ouvinte, porém, estes papéis (professora ouvinte e intérprete) se sobrepõem, podendo, às vezes, não ser tão simples para o aluno perceber qual realmente é o papel de cada uma (p.92).

Lacerda (2002) acredita que o intérprete deve ser considerado pelo professor como um parceiro/colaborador “dividindo inquietações, buscando soluções conjuntas

e trocando a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, aspectos da prática pedagógica” (p. 125).

Assim, o intérprete deverá ter cuidado em não amplificar os momentos que poderão indicar ou supor que esteja fazendo o papel de professor. Para a autora, são necessárias mais discussões a respeito do intérprete de língua de sinais em sala de aula a fim de se revelarem às possibilidades e limitações frente aos alunos surdos, pois este profissional deve participar do planejamento pedagógico para as possíveis estratégias de aula, já que a surdez possibilita ao surdo ter um “modo visual de apreensão do mundo” (ibid.:125).

Considerar que o surdo faz uma leitura do mundo de modo visual é fundamental para sua inclusão, pois, a partir desta compreensão, estratégias para possibilitar seu aprendizado na sala de aula poderão ser desenvolvidas.

Pensar o currículo escolar também é importante para a inclusão do aluno surdo. Embora esta não seja uma questão central desta pesquisa, farei um breve comentário sobre o assunto, considerando que o currículo impacta a forma ou gênero do discurso que circula na sala de aula, assim como os processos cognitivos dos alunos. Tomarei as idéias de Skliar e Lunardi (2000), que mencionam que este instrumento escolar é utilizado pelo sistema econômico para fazer com que o processo cultural seja homogêneo e obedeça aos interesses de poucos que ocupam lugares privilegiados na sociedade, contribuindo para a formação e legitimidade de um núcleo comum cultural, que não considera os limites, a autenticidade e exclui os valores e práticas de outros grupos sociais (p.21).

Em pesquisa realizada, pelos autores, com professores ouvintes e surdos de uma escola de ensino fundamental (educação básica e média) a respeito do conceito que tinham sobre o currículo (os conceitos, os planos e os objetivos), concluíram que os professores tinham uma concepção técnica, ou seja, concepção voltada exclusivamente à organização e seleção dos conteúdos.

Dorziat e Figueiredo (2002/2003) também desenvolveram pesquisa com professores de surdos. Objetivando problematizar o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, discutem que a língua de sinais é critério básico para o trabalho educacional do surdo, assim como o é a linguagem oral no ensino de ouvintes.

As autoras encontraram os seguintes resultados: os professores com experiência em ensinar somente alunos ouvintes disseram que há diferenças entre

surdos e ouvintes, principalmente no que se refere à língua de sinais. Quando responderam sobre os aspectos marcantes de sua trajetória como aprendizes de Língua Portuguesa, alegaram tradicionalismo no ensino, dificuldades de aprender regras gramaticais e a falta de um ensino que considerasse a linguagem regional. A respeito das dificuldades que os próprios professores tiveram durante o aprendizado da língua portuguesa, referem-se a produção de textos, regras gramaticais, ortografia e interpretação de textos.

Nas questões a respeito da experiência docente em língua portuguesa, relataram que encontraram dificuldades para ensinar a língua portuguesa aos alunos surdos, tais como: a dificuldade de tradução, decorrente de diferenças presentes nas duas línguas; a necessidade de o próprio surdo conhecer a língua e maior conhecimento da língua de sinais, com o intuito de não passar para um português sinalizado.

Aos professores também foi perguntado como deveria ser o ensino de português para os surdos. Foram obtidos depoimentos como: necessidade do próprio educador ter uma orientação adequada; alguns disseram que ainda não sabiam como ensinar o surdo e estavam à procura de respostas; uns disseram acreditar na possibilidade de comparar o ensino de português para os surdos com o ensino de uma língua estrangeira; outros sugeriram um trabalho com produção textual, ressaltando as diferenças existentes entre as duas línguas.

As autoras concluem que, ao focar as atenções para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, embasadas nos discursos dos professores, puderam, mesmo que preliminarmente, notar a vontade de superação de uma visão de língua portuguesa estruturalista, normativa, que marcou suas trajetórias como aprendizes dessa língua e que mantém a concepção de um instrumento de comunicação.

Ao se manter a concepção de língua como meio para comunicar, segundo Dorziat e Figueiredo (2002/2003), não há um estabelecimento das relações dialógicas na educação dos surdos. Para tanto, é preciso que a língua de sinais seja a base do processo educacional deste sujeito e ir além das questões lingüísticas “considerando as questões epistemológicas do que denota ser surdo, como essa significação se traduz na questão pedagógica de uma escola para surdos e que condições de vida de alunos e de professores estão vinculadas ao fazer pedagógico” (p. 6).

Pensando o ensino de uma língua a partir da interação, as autoras afirmam que o professor deve propiciar ao aluno, que é um sujeito histórico, a construção de seu próprio discurso que está mediado também pelos demais alunos da sala de aula que têm “experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam, no caso dos surdos, com outra língua” (ibid.:8).

Ouvir professores de alunos surdos também foi pesquisa realizada por Lorenzetti (2002/2003), que buscou discutir as experiências das professoras no processo de inclusão do aluno surdo no ensino comum, de seis escolas básicas do Ensino Fundamental. As discussões permeavam o processo de inclusão/integração, destacando as experiências vivenciadas pelos professores neste processo, pesquisas recentes que abordam o assunto e a contribuição de pesquisadores e educadores envolvidos com os alunos surdos.

Quatro temas foram selecionados para as entrevistas: trajetória profissional, o primeiro contato, processo de comunicação e as interações. Nos depoimentos a respeito da trajetória profissional, alguns dos professores relataram tender para o magistério que, para a autora, é um ponto positivo no processo, uma vez que houve um desejo anterior, a escolha não foi aleatória.

Ao relatarem o primeiro contato com o aluno surdo, as professoras disseram que sentiram medo do desconhecido e encontraram dificuldades para lidar com as diferenças. Segundo Lorenzetti, o “fato do aluno surdo não se comunicar através da fala” (p.5) pode promover uma mudança de comportamento nas professoras como a aceitação e/ou rejeição, uma vez que os padrões sociais estabelecidos que definem as pessoas caracterizam-nas em grupos homogêneos, dificultando a compreensão das diferenças.

No que se refere ao processo de comunicação, a autora percebeu nos depoimentos que há uma preocupação com o uso da linguagem oral para a comunicação, uma vez que os alunos surdos não são oralizados, o que pode vir a interferir no processo educativo, se não for mediado através da aceitação de suas diferenças e da sua maneira de se expressar. Algumas professoras reconheceram a Língua de Sinais como estratégia fundamental para se comunicar com o aluno surdo.

Quanto à interação, para Lorenzetti (2002/2003), foi paulatinamente construída no interior das salas de aula, contribuindo para a inclusão do aluno surdo com os demais alunos ouvintes, culminando com um trabalho do professor como um

elemento mediador das interações entre os alunos, que, primeiramente, necessitou modificar suas concepções a respeito das diferenças, para, depois, passar para seus alunos tais concepções.

Ao finalizar sua pesquisa, Lorenzetti salienta a importância de o professor conhecer e compreender a linguagem do aluno surdo, as variadas formas de expressões por ele utilizadas. Além disso, deve participar de cursos de capacitação que possibilitem aprender a LIBRAS. Ressalva que este estudo não propõe resultados definitivos, mas reflexões em relação às experiências das professoras do ensino comum no processo de inclusão do aluno surdo.

Como perspectiva de melhora, ela destaca a formação dos professores voltada para uma educação inclusiva dos alunos com necessidades educativas especiais; formação esta que contemple cursos, debates, seminários, reflexões teóricas e práticas, e que a linguagem do surdo deixe de ser um obstáculo para o seu processo educativo.

A premissa básica deste trabalho, segundo Lorenzetti, é que não existe um perfil ideal para ser professor de aluno surdo. Desse modo, ela compreende que todo e qualquer profissional da educação deve estar apto a atender às necessidades de todos os alunos, percebendo a heterogeneidade do grupo; e isso irá ocorrer se houver um trabalho de parceria envolvendo todos os profissionais da área na luta pelo processo inclusivo.

A inclusão do aluno surdo na sala de aula comum marca a presença de uma outra língua, denotando uma diversidade lingüística, como já dito. A diferença e a diversidade, no contexto escolar, são vistas como sinônimos, que mascaram outros interesses e favorecem um falso consenso, já que ao termo diversidade é atribuída uma pluralidade de identidades, entendida como uma condição humana, e não a consequência expressa/marcada de ideologias da diferença que dão forma às categorias assimétricas da sociedade (SKLIAR e LUNARDI, 2000:21).

Incluir o aluno surdo no ensino comum é uma das diretrizes fundamentais da política de inclusão escolar, vista como um processo gradual e dinâmico, que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Tais diretrizes partem do princípio de que participar de um grupo possibilita a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizagem dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita (LACERDA, 2002).

A inclusão escolar do surdo não é uma realidade de todo o Brasil. Além disso, ainda pouco se sabe sobre como está ocorrendo nos locais onde está sendo praticado e, desse modo, segundo Mendes (2002), poucos são os dados na literatura que permitem avaliar o impacto da educação inclusiva.

Dos estudos existentes, há indicativos promissores, conforme a autora, mas os dados nem sempre são confiáveis e/ou estão incompletos. Para ela, mesmo que muitas respostas sejam obtidas para auxiliar na implementação da educação inclusiva, faltam conhecimentos sobre como “fornecer os suportes necessários para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de escolas regulares” (p.75).

Quanto ao aluno surdo, Tartuci (2001) menciona que

não é possível simplesmente considerá-lo como um dos tipos de ‘aluno com necessidades educacionais especiais’; é preciso entender que estes são também diferentes em suas diferenças e, portanto, não é coerente que se estabeleçam as mesmas diretrizes para todos (p.163).

A autora sugere que dentre as ações necessárias para a implementação da inclusão está a aquisição da língua de sinais o mais precocemente possível pelas crianças surdas, a fim de que possam aprender e desenvolver-se de forma compatível com sua capacidade. É necessário repensar os projetos educacionais de maneira a incorporar aspectos da cultura e do mundo surdo; garantindo nesses projetos a valorização da língua de sinais como língua dos surdos, a presença do intérprete de língua de sinais – língua majoritária, a entrada de professores surdos (não apenas como instrutores de língua de sinais, mas como educadores), do professor ouvinte com domínio de língua de sinais, a fim de favorecer uma relação pedagógica com seu aluno.

2.3 - A atuação tradicional do professor

As discussões hoje indicam que a inclusão escolar de alunos com deficiência devem ser analisadas e compreendidas a partir de dois contextos: da história da educação do surdo e também considerando as características históricas que constituem as salas de aula do ensino comum (FERREIRA e FERREIRA, 2004).

Nesse sentido, ao término deste capítulo de referências, destacamos algumas marcas que dizem respeito ao desempenho da função docente, na medida em que vamos tratar da relação professor ouvinte e aluno surdo. De maneira geral, nos encontramos em sala de aula com professores cuja história de constituição profissional foi orientada pela formação tradicional e aplicada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A escola que assume as concepções da abordagem tradicional acredita que é somente nas salas de aula que a educação acontece e que a experiência vivida pelos alunos fora da escola não é importante, segundo Mizukami (1986). As situações em sala de aula são enfatizadas, o professor instrui e ensina os alunos, que devem somente ouvir, não questionar e entregar o produto de acordo com o modelo fornecido pelo professor.

O conhecimento humano, segundo esta abordagem, tem caráter cumulativo, que decorre da preocupação com o passado, como modelo a ser imitado. Tais modelos, pré-estabelecidos, são adquiridos por meio da transmissão de informações aos alunos, com o objetivo de conservar o produto obtido o mais próximo possível do desejado, não sendo permitidas mudanças, reflexões.

Esta impossibilidade de mudança, de reflexão do aluno tem a ver com a posição que deve ocupar em sala de aula, que é a de ouvir o professor (autoridade hierárquica) e somente ele, o professor, pode falar; o que indica uma concepção de conhecimento restrita, já que não favorece trocas entre professor e aluno, havendo, segundo Mizukami (1986), uma simplificação da realidade que pode direcionar a um ensino “predominantemente dedutivo” (p.10) e uma concepção de educação focada no produto, uma vez que os modelos a serem seguidos são pré-estabelecidos.

Ao se desconsiderar o processo do aluno, possivelmente a relação em sala de aula não é propiciadora de trocas de conhecimentos, já que o professor aguarda o produto, não participa e não conhece como ocorre os processos de ensino e aprendizagem de seu aluno. Este tipo de relação é denominado, conforme a autora, de relação vertical, pois o professor é autoridade intelectual e moral. Não havendo troca de conhecimento, a cooperação entre os pares é reduzida, já que grande parte das atividades não exige participação de outros alunos e sim o fazer individual.

Desta maneira, ensino-aprendizagem dos alunos restringe-se à instrução dada pelo professor; subordinando a educação à instrução e considerando a

“aprendizagem do aluno como um fim em si mesmo, os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados” (MIZUKAMI, 1986:13).

A transmissão de informação e a imitação de modelos geram, segundo a autora, “reações estereotipadas, automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos” (ibid.:14), favorecendo somente uma compreensão parcial.

Preocupação com a compreensão parcial não há, segundo a autora, mas sim com a beleza, com a correção, com o formalismo; reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade.

Conforme a autora, as críticas a esse modelo de ensino recaem fortemente sobre o tipo de intervenção feita em sala de aula, pois na relação entre professor e aluno a atuação é somente do primeiro, por ser ele (professor) quem detém o poder de decisão e é a ele que compete a função de “informar e conduzir seus alunos em direção a objetivos que lhes são externos, por serem escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vive e não pelos sujeitos do processo” (p.14).

Deste modo, no exercício de sua função, o professor transmite conteúdos pré-definidos e solicita aos alunos a repetição automática dos dados que a escola forneceu. A mediação do professor ocorre entre cada aluno, ou seja, “a relação predominante é professor-aluno (individual), consistindo a classe, nessa perspectiva, apenas justaposição dessas relações duais, sendo essas relações, na maioria das vezes, paralelas, inexistindo a constituição de grupo onde haja interação entre os alunos”, conforme Mizukami (1986:15).

Na relação pedagógica tradicional, professor e aluno se relacionam com palavras alheias, como comenta Fontana (2000), pois o planejamento é elaborado por outros, ou com pouca participação do professor que “toma posse do discurso (dito) científico (e por isso legítimo), e na qualidade de autoridade hierárquica o transmite para o aluno, sem explicar sua(s) origem(s), as vozes que falam nele, suas transformações, sua incompletude, seu caráter provisório” (p.162). O aluno é um receptor das informações, pois precisa memorizar os conceitos para reproduzi-los.

Aula expositiva é a metodologia utilizada em sala de aula, pois o professor já traz o conteúdo pronto por outros, na maioria das vezes, e cabe ao aluno escutar e reproduzir os conteúdos de forma automática e sem variações, após o término da exposição do professor.

Depois que o professor conclui a exposição, esta é “prolongada na forma de exercícios de repetição, aplicação e recapitulação” (MIZUKAMI, 1986:16), mesmo sem a compreensão do aluno, o que será do conhecimento do professor caso verifique a execução da atividade. Havendo dificuldade de aprendizagem, o problema está no aluno.

Com esta dinâmica em sala de aula, segundo a autora, dificuldades surgem como o atendimento individual feito pelo professor, deixando os demais isolados, como também o identificar do aluno que necessita de auxílio, uma vez que usualmente quem fala é o professor. Essas dificuldades direcionam a atuação do professor em tratar todos os alunos de maneira homogênea, ou seja, “todos deverão seguir o mesmo ritmo de trabalho, estudar pelos mesmos livros-texto, utilizar o mesmo material didático, repetir as mesmas coisas, adquirir, pois, os mesmos conhecimentos” (p.16).

Esta prática homogênea quanto ao ritmo de trabalho com os alunos possibilita ao professor utilizar o método de ensino “maiêutico”, cuja característica é o professor dirigir os alunos, através de perguntas, ao resultado desejado. Para este fim, segundo Mizukami (1986), a matéria que os alunos aprenderão será dividida em vários elementos que correspondem às perguntas que responderão; como o resultado é atingido, acredita-se que os alunos tenham compreendido.

Da mesma maneira que os resultados dos exercícios são direcionados, a avaliação, que também é uma repetição, visa reproduzir os conteúdos vistos em sala de aula, mantendo, deste modo, um ritual. As notas obtidas são concebidas como “aquisição do patrimônio cultural” (p.17).

Na abordagem tradicional, o que se tem são concepções restritas e que se irradiam para todos os âmbitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno, que é considerado incapaz de refletir, de criar. Tal prática não se refere a indivíduos com necessidades educativas especiais, mas sugere que certamente não teriam chances de mostrar que são capazes de aprender, uma vez que para o aluno que não tem necessidade educativa especial já existem restrições, simplificações de conteúdos.

Diferentemente da abordagem tradicional, Fontana e Cruz (1997) dizem que ensinar é mediar “conhecimentos, técnicas, valores, é deixar o outro fazer, orientando, explicando, ‘dando a receita’, fazendo junto” (p.5), portanto, a escola é um espaço essencialmente de relações de trocas.

As relações de trocas na escola são distintas das que ocorrem no cotidiano, no entanto, devem ser consideradas já que estão presentes no aluno, o constituem. Fontana (2000) comenta que no cotidiano a mediação do adulto acontece espontaneamente no contexto de situações imediatas, sem preocupação com o ato intelectual envolvido.

No que diz respeito às interações em sala de aula, se orientam de maneira “deliberada e explícita no sentido da aquisição de conhecimentos sistematizados⁷ pela criança, as condições de produção do processo de elaboração conceitual modificam-se” (FONTANA, 2000:21), pelo fato de serem transmitidos ao aluno conceitos diferenciados dos que havia aprendido em seu cotidiano familiar; segundo a autora, são “conceitos organizados dentro de uma lógica socialmente construída, e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhes coerência interna” (p.21).

Essas maneiras pelas quais o aprendizado ocorre, no cotidiano e na escola, promovem a articulação, a transformação e o confronto dos conceitos sistematizados com uma situação concreta, deste modo, segundo Vygotsky (1987), “criando uma série de estruturas necessárias para a evolução dos aspectos mais primitivos e elementares de um conceito, que lhe dão corpo e vitalidade” (p. 94).

Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento. A consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1987:79).

E, para que esta consciência reflexiva chegue nos alunos surdos, é preciso concebê-los como sujeitos históricos, e compreender que a LIBRAS é uma língua importante tanto quanto outras, por isso, as estratégias para o aprendizado devem ocorrer por meio dela e por metodologias que priorizem seu canal visuo-gestual. Oposto a isso, não haverá o propiciar de relações pedagógicas nas salas de aula do ensino comum em que estes alunos estarão matriculados, assim, também não haverá inclusão escolar deste sujeitos e a história educacional continuará a estigmatizar, segregar.

Assim, com bases teóricas a respeito da história educacional do surdo e com os pressupostos da abordagem histórico-cultural, buscaremos compreender como

⁷ O termo conhecimento sistematizado é utilizado por Fontana (2000), mas Vigotski (1987) denomina-o como conhecimento científico.

ocorre a relação professor ouvinte e aluno surdo nas séries iniciais do ensino fundamental com uma proposta de ensino bilíngüe.

Considerado também será a base metodológica do processo pedagógico desenvolvido pelas professoras uma vez que optar por uma educação tradicional ou inovadora impacta as interações entre professor e aluno.

Para a situar as possibilidades de análises do trabalho, no capítulo a seguir, há a apresentação do Projeto de Inclusão de ensino bilíngüe para alunos surdos em salas de aula do ensino comum que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa, como também a metodologia utilizada.

3.0 - ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO BILÍNGÜE: ATORES OUVINTES E SURDOS

Diante do exposto a respeito do processo educacional do sujeito surdo e, assumindo que a LIBRAS é uma língua ágrafa com estrutura gramatical diferente da Língua Portuguesa utilizada nas salas de aulas do ensino comum, o objetivo geral desta pesquisa é focalizar a relação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo em sala de aula comum, e compreender o processo de constituição da relação entre eles, impactada pela diversidade lingüística e pela duplicidade de personagens (professor e intérprete) atuando no momento pedagógico.

Os objetivos específicos traçados são dois: a) analisar a prática pedagógica no seu aspecto dialógico em relação à função de ensinar o aluno surdo; b) buscar as significações produzidas pelas ações do professor na constituição das relações interpessoais estabelecidas, no cotidiano escolar, entre aluno surdo e demais participantes da sala de aula.

3.1- Histórico do Projeto de inclusão de alunos surdos no ensino bilíngüe

Uma das discussões centrais que vêm ocorrendo na área de educação decorre da atual política nacional de educação, que preconiza a *educação integradora*, ou seja, aquela organizada para atender a *todos*. Todavia, para a obtenção de bons resultados educacionais no que se refere à criança surda, suas condições lingüística, cultural e curricular especiais devem ser, necessariamente, contempladas. No entanto, não é isso que tem ocorrido. As crianças surdas, de forma geral, não têm tido seu direito à educação respeitado, pois devido à sua dificuldade de acesso à língua utilizada pela maioria, acabam ficando alijadas dos processos de ensino-aprendizagem; como conseqüência, é comum, após anos de escolarização, estas não apresentarem um domínio mínimo dos conceitos e conteúdos ministrados, necessários ao seu desenvolvimento e à sua adequada inserção social.

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), foi possível verificar que se pode formar equipes escolares capazes de atuar adequadamente com esses alunos e multiplicar sua experiência junto a outros equipamentos escolares.

Nesse sentido, este projeto 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 projeto 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: 1) um curso de formação continuada a toda a equipe que atua nas escolas sobre a surdez e sobre a LIBRAS, abordando a constituição da língua e as particularidades de seus processos discursivo-enunciativas; 2) um curso sobre didática e estratégias de ensino de alunos surdos para professores ouvintes, instrutores surdos e intérpretes de LIBRAS.

Além das pesquisadoras responsáveis pelo projeto (elaboração, implementação e implantação), 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, junto com a educadora surda, por oficinas de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Assim, no horário reservado para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula, os alunos surdos se retiram e trabalham em sala separada com o intérprete da língua de sinais e educador surdo, já que para eles o português precisa ser abordado como uma segunda língua, enquanto para os ouvintes o português é língua materna. As Oficinas têm como intuito o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, através de atividades contextualizadas e que considerem o conhecimento das crianças em LIBRAS e modos próprios de construir os conhecimentos em Português escrito.

b) instrutor/educador surdo responsável por: ensino de LIBRAS para os profissionais da escola, semanalmente e com uma hora de duração; Oficinas de LIBRAS para os alunos surdos, duas vezes por semana com 1 hora e meia de duração, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento lingüístico dos mesmos em

LIBRAS; ensino de LIBRAS para os familiares das crianças, semanalmente e com uma hora e meia de duração; e

c) Auxiliares de pesquisa, que colaboram para a articulação das atividades; profissionais capacitados para atuação juntamente com educador/instrutor surdo e intérpretes, orientando-os e acompanhando as atividades, providenciando materiais especiais, acompanhando as discussões e trazendo para a coordenação eventuais problemas de forma mais ágil.

Os profissionais das escolas (diretores, orientadores pedagógicos, professores, auxiliares e profissionais de apoio) passaram por capacitação inicial e em serviço, que visou informar e refletir sobre a surdez a partir da prática diária, sobre aspectos da comunidade surda, suas características lingüísticas, culturais e sociais bem como discutir sobre a relevância de uma adequação curricular, metodológica e didática que dependeu fundamentalmente dos docentes responsáveis por cada turma que recebeu alunos surdos.

Paralelamente a esta capacitação, iniciou-se a capacitação com as intérpretes e instrutores/educadores surdos das duas escolas, buscando refletir sobre seu papel no ambiente escolar, modos de estruturar adequadamente sua participação nas atividades, e trocas entre estes profissionais visando compartilhar 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; quanto com intérpretes e com educadores surdos, os encontros eram semanais, visando discutir as necessidades e dificuldades encontradas na prática cotidiana.

Os intérpretes e os educadores 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, os profissionais das escolas freqüentaram um curso de LIBRAS oferecido pelo educador/instrutor surdo, de modo a conhecer a língua de sinais e

utiliza-lá nas situações de interação com os alunos surdos, não somente os professores que tinham alunos surdos matriculados nas salas de aula. Esta possibilidade de ensino da LIBRAS para todos os funcionários também diz respeito à inclusão, uma vez que os alunos surdos não permanecem somente nas salas de aula, eles transitam no espaço escolar como os demais alunos.

Algumas atividades em sala de aula, as aulas de LIBRAS e as reuniões foram vídeo-registradas e juntamente com os registros escritos dos pesquisadores constituíram um banco de dados que foi analisado.

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 projeto 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 projeto, os intérpretes da língua de sinais, auxiliares de pesquisa e educadores surdos participam das atividades de planejamento escolar, e ao final de cada semestre, da avaliação geral da escola, quando são apontados os problemas enfrentados, são propostas ações para solucionar os problemas e lidar com as dificuldades.

3.2 - Considerações Metodológicas

3.2.1 - As circunstâncias da pesquisa

- Caracterização do cenário:

Os dados desta pesquisa (entrevistas e vídeo-gravação) foram coletados na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), no ano de 2004, em duas salas de aula do Ciclo I – 1ª e 2ª etapas, que contavam com 12 alunos surdos matriculados no período da tarde, sendo 6 alunos surdos para cada uma das etapas. Intérpretes de Língua de Sinais foram contratadas para cada etapa do ciclo.

As duas salas de aulas envolvidas neste projeto de ensino bilíngüe tinham um total de 23 (vinte e três) alunos em cada uma delas.

- Caracterização dos sujeitos

Alunos surdos do Ciclo I – 1ª etapa (coleta de dados em 2004)

Sujeitos*	Idade	Usuários de LIBRAS	Usuários de aparelho auditivo	Usuários da oralidade	Histórico Escolar
Diogo	7 anos	Não	Não	Não	-----
Gláucia	7 anos	Sim	Sim	Sim	Pré-escola
Célia	7 anos e 10 meses	Não	Não	Não	-----
Jussara	7 anos e 10 meses	Sim	Sim	Sim	Pré-escola
Ana	8 anos	Não	Sim	Não	Pré-escola
Iara	8 anos	Não	Sim	Não	Pré-escola

* - nomes fictícios

Alunos surdos do Ciclo I – 2ª etapa (coleta de dados em 2004)

Sujeitos*	Idade	Usuários de LIBRAS	Usuários de aparelho auditivo	Usuários da oralidade	Histórico Escolar
Tuane	8 anos	Sim	Sim	Não	Classe Especial
Jamille	9 anos	Sim	Sim	Sim	Classe Especial
Gustavo	10 anos	Sim	Sim	Não	Pré-escola
Jonas	10 anos	Sim	Não	Não	Pré-escola
Amanda	11 anos	Sim	Não	Sim	Pré-escola
Lucas Guilherme	11 anos	Sim	Sim	Não	Classe Especial

* - nomes fictícios

- os professores:Ciclo I – 1ª etapa

A professora Paula tem 24 anos de idade, formou-se no Magistério e em Pedagogia e possui quatro anos de experiência. Anteriormente, não teve experiência com alunos surdos na sala de aula e também não conhecia a LIBRAS. Participa do projeto desde seu início, em 2003. A partir de 2005, assumiu a coordenação da escola.

Ciclo I – 2ª etapa

Durante o ano de 2004, três professores exerceram seu trabalho nesta sala de aula. O primeiro e o segundo professores tinham formação no Magistério, com uma prática em sala de aula de três anos, mas sem experiência com aluno surdo. Permaneceram nesta sala de aula três meses, pois foram selecionados como coordenadores escolares num concurso prestado. A terceira professora, Ruth, com formação em Magistério desde 1983, e habilitação para a pré-escola, assumiu a sala de aula a partir do mês de outubro até o final das aulas de 2004. Não havia tido experiência com aluno surdo em sala de aula. Quanto à língua de sinais, passou a ter contato, ao ser chamada para substituir professores desta escola, desde o primeiro semestre de 2004. Em 2005, pediu transferência.

- intérpretes:Ciclo I – 1ª etapa

A primeira intérprete de língua de sinais, Celina, é fluente em sinais. Aprendeu a língua em contato com a comunidade surda. Estava desde o início do projeto nesta escola. Em meados do primeiro semestre de 2004, esta intérprete passou no vestibular para o curso de Pedagogia e precisou sair, já que a instituição ficava em outra cidade.

A segunda intérprete, Sofia, é fonoaudióloga.

Ciclo I – 2ª etapa

A intérprete desta etapa, Raíssa, é pedagoga e concluiu o Mestrado em Educação.

3. 3 - Procedimentos Metodológicos

Para que fosse possível atingir os objetivos desta pesquisa, nos aproximamos da realidade na perspectiva de captar processos e não produtos. Nesse sentido, o pesquisador se inseriu na vivência da sala de aula e dela extraiu registros que permitiram buscar os indícios de como as relações ocorrem e que possíveis significações estão produzindo.

A vídeo-gravação foi uma das maneiras utilizadas para o registro dos acontecimentos em processo na sala de aula, pois possibilitou observar a realidade tal como ela ocorreu, as interações e as práticas, possibilitando uma visão ampla dos processos e dos produtos sociais nesses espaços.

A vídeo-gravação está associada à análise microgenética na medida em que está "igualmente orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários socioculturais; para o estabelecimento de relações entre micro-eventos e condições macrosociais" (GÓES, 2000b: 11).

Este tipo de análise procura destacar um comportamento em particular e, por meio deste, entender a totalidade dos processos pelos quais passa o sujeito, de modo a perceber o que acontece e como acontece, segundo a autora, através de "uma análise por unidade e definindo a unidade como aquela instância de recorte que conserva as propriedades do todo que se pretende investigar (...) a unidade é o componente vivo do todo" (p.14). Assim, é um trabalho que requer detalhamento, visando às ações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos nos diversos contextos.

Góes (2000b) esclarece que

essa análise não é *micro* porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por

buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais (p.15).

Com o uso da análise microgenética, é necessário acrescentar as contribuições do paradigma indiciário que é discutido por Ginzburg (1989). Tal paradigma fundamenta-se na semiótica, emergiu no campo das ciências humanas e tomou forma no final do século XIX.

Este paradigma é importante para a abordagem Histórico-Cultural, pois apresenta argumentos que apontam para os pormenores considerados negligenciáveis no estudo dos fenômenos, valoriza o singular, não descartando a idéia da totalidade e apresenta a “riqueza da conjecturalidade do conhecimento humano e a valorização do singular” (Góes, 2000b:19), buscando significações possíveis.

As vídeo-gravações foram realizadas no segundo semestre de 2004 (do mês de setembro ao mês de dezembro) após assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais dos alunos surdos, pela diretoria da escola, pelos professores e pelas intérpretes da LIBRAS.

Para que fosse possível selecionar trechos das vídeo-gravações, foi realizada a decupação das filmagens, buscando apreensão do conteúdo que ajudasse a responder às questões da dissertação.

Com a intenção de obter informações sobre os professores que tinham alunos surdos nas salas de aula, entrevistas abertas foram realizadas na escola, durante o recreio, com gravação em fita K-7.

A entrevista é um instrumento utilizado em pesquisas das ciências humanas e, quando assumida como uma prática discursiva, segundo Pinheiro (2000), é tida como uma “ação contextualizada, por meio da qual se produzem sentidos e se constroem versões da realidade” (p.186). Quando alguém diz algo para o outro, não é possível considerar apenas esse dizer, mas sim a relação existente entre estes interlocutores e a situação no contexto concreto que é de significativa importância, considerando que

(...) o sentido é produzido interativamente e a interação presente não inclui apenas alguém que fala e um outro que ouve, mas todos ‘os outros’ que ainda falam, que ainda ouvem ou que, imaginariamente, poderão falar ou ouvir. É sob esse ângulo que o diálogo amplia-se, incluindo interlocutores presentes e ausentes (p.194).

Foi realizada uma entrevista com a professora da 1ª etapa – Ciclo I; duas entrevistas com o segundo professor da 2ª etapa – Ciclo I e uma entrevista com a terceira professora da 2ª etapa – Ciclo I. Para as análises, serão utilizadas as entrevistas da professora da 1ª etapa – Ciclo I e da terceira professora da 2ª etapa – Ciclo I, pois as filmagens foram realizadas nas salas de aula em que estas professoras trabalhavam. Não foi realizada entrevista com a primeira professora da 2ª etapa – Ciclo I, pelo fato do pesquisador iniciar o trabalho de campo depois de saída da professora para outra escola.

Filmagens do cotidiano da sala de aula com o segundo professor da 2ª etapa – Ciclo I não foram realizadas porque nem todos os pais dos alunos surdos envolvidos no projeto de inclusão haviam assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As vídeo-gravações e as entrevistas foram transcritas ortograficamente. Para a transcrição das vídeo-gravações, foram utilizados parâmetros e legendas propostas por Lacerda (1996), a saber:

- (entre parênteses) gestos ou comportamentos dos interlocutores, como no exemplo retirado da 1ª etapa:

Intérprete – (olha para as figuras).

- /ENTRE BARRAS E CAIXA ALTA/ estão os sinais da LIBRAS, como no exemplo retirado da 2ª etapa:

aluno surdo para a intérprete: /LOBO/ /CASA/ /PROCURAR/ /TRÊS/
/PORQUINHOS/.

- “entre aspas e em *itálico*” estão as falas entre os interlocutores, como no exemplo retirado da 1ª etapa:

Intérprete – “*Power Ranger*” (pega a figura das mãos do garoto e olha) “*Jogo da memória*”

- em **CAIXA ALTA E NEGRITO**, palavras escritas como no exemplo retirado da 2ª etapa:

Intérprete - (escreve) 1- **O LOBO ESTAVA EM SUA CASA E SAIU PARA PROCURAR OS 3 PORQUINHOS.**

- letras maiúsculas e separadas por barras, quando a intérprete da LIBRAS fazia uso da datilologia⁸, como no exemplo retirado da 2ª etapa:

Intérprete - / O / L / O / B / O / E / S / T / A / V / A / E / M / S / U / A / C / A / S / A / E / S / A / I / U / P / A / R / A / P / R / O / C / U / R / A / R / O / S / 3 / P / O / R / Q / U / I / N / H / O / S / .

Os episódios selecionados para as análises foram subdivididos em trechos. A fim de informar que os mesmos têm uma continuidade, foram utilizados como indicativo dois pontos(:), na margem esquerda da página, com espaçamento maior.

Nos trechos dos episódios, os nomes dos atores são fictícios, a fim de preservar a verdadeira identidade, conforme informado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os nomes que atribuí aos alunos da 1ª etapa são: Ana, Célia, Diogo, Gláucia, Iara e Jussara. Chamarei a professora de Paula e a intérprete de Sofia. Aos alunos da 2ª etapa atribuí: Amanda, Lucas Guilherme; Gustavo, Jamille, Jonas e Tuane. Chamarei a professora de Ruth e a intérprete de Raíssa.

No capítulo seguinte, os registros feitos nas salas de aula foram selecionados para que as análises apontem como ocorre a relação pedagógica entre o professor ouvinte e os alunos surdos, juntamente com a presença do intérprete da LIBRAS e os demais alunos ouvintes.

⁸ “O alfabeto digital brasileiro é constituído por vinte e seis configurações diferentes de mãos, cada uma delas correspondendo a uma letra do alfabeto da língua portuguesa” (LODI, 2004:114).

4.0 - DISCUSSÃO E RESULTADOS

Em busca dos resultados do material registrado, procurou-se identificar nas transcrições indícios da constituição do professor ouvinte nos processos relacionais com os alunos surdos, com base em algumas questões:

- 1 - Quando o professor, no exercício de sua profissão, ensina para o surdo?
- 2 - Quando na sua supervisão dos alunos, o professor supervisiona os surdos?
- 3 - O aluno surdo presta atenção em quem, quando?
- 4 - Quando os alunos surdos precisam de uma explicação a quem eles recorrem?
- 5 - Quando o professor ensina para a classe toda, a intérprete acompanha?
- 6 - A intérprete, em alguns momentos, assume a função de professora?
- 7 - Que sentidos são produzidos na relação pedagógica professor ouvinte-aluno surdo?

Do conjunto dos registros destacamos alguns episódios que permitem uma aproximação da compreensão da relação entre aluno surdo-professor ouvinte nestas salas de aula; cujas professoras demonstraram ter uma atuação tradicional, que sucintamente possui os seguintes traços: precariedade de supervisão; centralização de diálogo na professora; valorização do silêncio; atividade em grupo para viabilizar o diálogo livre, mas não o fazer dos exercícios junto com o outro; explicação da atividade sem interrupção pelos alunos; suposição de que todos os alunos aprendem com a explicação ao mesmo tempo; delimitação de um tempo sem sua interferência para execução dos exercícios pressupondo que o aluno tenha autonomia suficiente para responder, acreditando que pode fazer outra atividade enquanto os alunos executam a tarefa; atendimento às dúvidas dos alunos numa relação vertical (professor-aluno).

As professoras envolvidas nesta pesquisa, de uma maneira geral, tinham uma prática semelhante, ou seja, no início da aula os alunos retiravam de suas mochilas o caderno de classe para copiar o cabeçalho e a rotina do dia escrito, na lousa, pelo professor. Enquanto os alunos faziam esta atividade, a professora dirigia-se até as carteiras deles para averiguar o que copiavam e também solicitar as tarefas enviadas para casa.

Feito isso, e quando uma grande parte dos alunos havia terminado a cópia, elas iniciavam as explicações das atividades para aquele dia de aula e, na seqüência, aplicavam os exercícios que eram resolvidos pelos alunos, na maioria das vezes, individualmente.

A correção também era individual quando as professoras dirigiam-se até as carteiras dos alunos para supervisionar o processo da atividade. Coletivamente, a correção era feita quando a maioria havia terminado, assim, as professoras solicitavam para algum aluno ir até a lousa e escrever a resposta. Deste modo, algumas características da formação tradicional puderam ser observados nos episódios selecionados.

O evento transcrito a seguir ocorreu na sala de aula da 1ª etapa. A professora propôs aos alunos que recortassem fotos de brinquedos contidos em encartes distribuídos durante a semana da criança. Para o desenvolvimento da atividade, os alunos foram agrupados, sendo que os surdos foram distribuídos nos grupos de alunos ouvintes e a intérprete dirigiu-se a cada grupo em que um aluno surdo estava para explicar a atividade.

.

Diogo - (levanta da cadeira em que estava sentado, caminha na direção da intérprete com algumas figuras em mãos e mostra para ela).

Intérprete - (olha para as figuras que estão na mão de Diogo) /1/ /2/ /3/ /4/ (com expressão facial interrogativa) /SÓ/ /2/.

Diogo - (olha para as figuras que estão em sua mão, volta para sua carteira, coloca algumas figuras sobre a mesma e direciona-se para a mesa da professora que conversava com um aluno ouvinte).

Intérprete - (se aproxima da mesa da professora e olha para as figuras que estão nas mãos de Diogo).

Professora - (olha para Diogo) /QUE/ (com expressão facial interrogativa, olha para a intérprete).

Douglas - (faz um sinal que não foi possível ser entendido, pois estava de costas para a filmadora).

Professora - (olha para a intérprete).

Intérprete - (olha para a figura que estava na mão de Diogo) "*Power Ranger*" (pega a respectiva figura das mãos do garoto e olha novamente, aproximando mais dos olhos) "*Jogo da memória*" (entrega a figura para a professora, que olha).

Professora - (para a intérprete) "*Jogo*" (faz o referido sinal).

Professora - (para os demais alunos) "*Alguém recortou algum jogo?*".

Intérprete - /CORTAR/ /CAIXA/ /MEMÓRIA/ /BRINCAR/ (com expressão facial interrogativa).

Os alunos - (surdos e ouvintes não responderam, pois estavam com a atenção voltada para as figuras dos brinquedos. Alguns dos alunos surdos estavam de costas para a intérprete; os que estavam de frente também não responderam).

Professora – (passa cola no recorte de Diogo, mostra para ele).

Diogo – (pega a figura com cola e leva-a na direção da cartolina que está fixada na lousa e cola a figura. Pega o pincel atômico com a mão direita, olha para a professora e inicia com a datilografia a letra J).

Intérprete – (se aproxima de Diogo, toca seu ombro).

Diogo – (olha para a intérprete).

Intérprete – (faz a respectiva letra por meio do alfabeto manual) J.

Professora - (olha para ambos).

Diogo – (permanece olhando para a intérprete).

Intérprete – (desenha a letra na lousa com o dedo).

Diogo – (desenha a letra na cartolina).

Professora - (passa cola em outra figura recortada pelo aluno).

Diogo – (olha para a intérprete, depois de ter desenhado a letra J).

Intérprete – O

Diogo – (desenha a letra e olha para a intérprete).

Intérprete – G

Diogo – (continua olhando para a intérprete).

Intérprete – (faz o desenho da letra G, no ar).

Diogo – (desenha a letra S, no ar).

Intérprete – (desenha a letra G na lousa com o dedo) /NOME/ /NOME/.

Diogo – (desenha a letra G e, olha para a intérprete).

Intérprete – O

Diogo – (desenha a letra O e olha para a intérprete).

Intérprete - /OUTRA/ (para a outra figura recortada pelo aluno).

Professora - (para os alunos) “*Quem recortou fita de vídeo?*”.

Intérprete - /FITA – DE – VÍDEO/.

Alunos ouvintes: “*Eu!*”, “*Eu!*”.

Diogo - (pega a figura da mão da professora).

Professora – (aponta para a figura) /AJUDAR/ (aponta na direção da intérprete) /FITA – DE – VÍDEO/.

Diogo – (vai até a lousa e cola a figura na cartolina; pega o pincel atômico para escrever o nome da figura).

Aluno ouvinte – (levanta de sua cadeira com a figura nas mãos e entrega para a professora).

Professora – (pega a figura, passa cola e entrega de volta ao aluno ouvinte).

Aluno ouvinte – (vai até a lousa e cola a figura na cartolina).

Diogo – (esperava o colega terminar de colar).

Intérprete – (estava próxima de Diogo).

Diogo – (com o pincel na mão, toca no braço da professora) O

Professora – V

Diogo – (escreve a letra e olha para ela).

Professora - D

Diogo – (olha para ela).

Professora - I

Diogo – (escreve a letra e olha para ela).

Professora - D

Diogo – (escreve a letra e olha para ela).

Professora - E

Diogo – (escreve a letra e olha para ela)

Professora – O

Diogo – (escreve a letra e olha para ela)

Professora - /JÓIA/ /ACABAR/

Intérprete - (se aproxima de Diogo que ainda estava próximo à cartolina e, com o dedo faz um risco sobre a letra “i” da palavra “vídeo”).

Diogo – (faz o solicitado pela intérprete).

Intérprete – (para Diogo) /JÓIA/

Professora - (olha para ambos)

.

.

Para a formação dos grupos, os alunos surdos foram distribuídos com grupos de alunos ouvintes, sem que seus lugares fossem estrategicamente determinados para a visualização da interpretação. Desta maneira, a intérprete precisava ir até cada um dos alunos surdos que estavam de costas para ela e interpretar a explicação da professora, mesmo quando a professora estava adiantada com a explicação.

O trabalho em grupo geralmente é feito pelo professor para aproveitar a diferença dos alunos, pois facilita ajuda e apoio dos colegas capazes, mas nesta situação, por colocar os surdos um em cada grupo, a professora introduz uma potencialização da diferença num sentido negativo, na medida em que desfavorece a relação dialógica, colocando os surdos entre colegas que não conhecem a Língua de Sinais, dificultando o trabalho do intérprete e possíveis diálogos entre os integrantes de cada grupo.

Após o tempo permitido pela professora Paula para os alunos recortarem as figuras escolhidas, ela inicia a execução da atividade. Antes de Diogo ir até ela com as figuras, dirige-se, primeiro, para a intérprete Sofia com as várias figuras recortadas nas mãos, talvez para mostrar as figuras de brinquedos que ele considerava interessantes, mas Sofia explica que eram apenas duas, assim, o aluno escolhe duas delas e caminha na direção da mesa de Paula para mostrá-las. A interpretação de Sofia para a ação de Diogo, mostrar várias figuras, produz um sentido de não entendimento de parte da atividade, uma vez que ele não a questionou sobre a quantidade de figuras, somente mostrou.

Ao olhar para as figuras que Diogo mostrou, Paula solicitou ajuda de Sofia, por meio do olhar, para descobrir que brinquedo era o recortado e seu respectivo sinal. É possível entender que nesta situação a professora não conseguiu manter uma

relação dialógica com seu aluno pelos conhecimentos que tem da língua de sinais, com isso a intérprete faz mediação entre professora e aluno surdo para que fosse dada continuidade à atividade.

Logo após Diogo ter colado a primeira figura na cartolina, olhou para a professora indicando que iria escrever. A intérprete observava Diogo e Paula, como a professora não respondeu ao aluno, Sofia ajuda-o a escrever o nome do brinquedo. Paula opta por não interferir, aguardando o término da escrita de Diogo.

Este acontecimento também revela a necessidade do intérprete mediar as relações dialógicas para que sentidos sejam construídos; por isso, ela não deve ser considerada somente um instrumento de comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo. Assim, o aluno surdo esteve atento ao intérprete como também o professor e neste caso o intérprete assumiu a função de docente.

O aluno desenha na cartolina as letras que a intérprete faz por meio da datilologia. Ao precisar desenhar a letra G, ele olhou para a configuração da mão da intérprete, não entendeu e permaneceu olhando para Sofia, que fez o desenho da letra G no ar e deu pista de que seu nome tinha esta letra.

Num segundo momento da mesma atividade, Diogo pega outra figura, que já estava com cola, das mãos da professora. Paula, para não quebrar o ritmo em que a intérprete e o aluno estavam, diz para ele pedir ajuda para a intérprete, no entanto, ele toca o braço de Paula, indicando que queria a ajuda da professora para aquele momento. Esta ação de Diogo em insistir com Paula para que o ajudasse mostra que a reconhece como sua professora, mas também ele pode ter insistido por sentir-se discriminado, uma vez que a professora atenderia aos ouvintes e não os encaminharia para a intérprete.

Ao iniciar a escrita, Diogo faz a letra “O” através do alfabeto manual para a professora, indicando saber que em algum momento da palavra “fita-de-vídeo” havia a referida letra. Como o aluno já tinha idéia de algumas letras que compunham a palavra, no momento em que Paula fez “D” ao invés de “I”, Diogo olhou para a professora, num sentido de que algo estava incorreto.

Paula seguiu o mesmo procedimento de Sofia, ou seja, mostrou por meio do alfabeto manual as respectivas letras da palavra “vídeo”. Diogo, esperto e atento, percebeu que a configuração da mão da professora era incorreta, com isso, manteve o pincel atômico parado e olhou para ela. Nesta situação, a professora ajudava o aluno, mas alguns elementos não foram totalmente abordados, por exemplo, a

configuração de modo correto da mão para a letra “D” , como também a omissão do acento gráfico, que foi indicado pela intérprete.

Com base nas perguntas que possibilitaram a escolha deste trecho, foi possível identificar que o aluno surdo solicitou ajuda à professora e esta o auxiliou a escrever a palavra “vídeo”, possibilitada pelos conhecimentos da LIBRAS, para esta situação, e da datilologia. Ao solicitar que Paula o ajudasse, o aluno surdo mostrou que a tem como sua professora, que não é somente docente de aluno ouvinte por ser ouvinte, mas é também de surdo pelo fato de seus conhecimentos da LIBRAS possibilitarem, em alguns momentos, produção de sentidos.

Sofia, a intérprete, também ajudou Diogo a escrever a palavra “jogo”, por ter percebido que Paula não estava conseguindo fazê-lo; indicando que a intérprete é fundamental para propiciar interlocuções significativas. Desta maneira, a função da intérprete foi além de um instrumento de comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo, ou seja, mediou as interlocuções entre eles.

Devido à distribuição dos alunos surdos nos grupos com os alunos ouvintes, não foi possível a Sofia interpretar a todos de modo simultâneo à explicação de Paula, assim, os alunos surdos fizeram a atividade de modo individual, quando comparados com as atitudes dos ouvintes que conversavam durante a execução, oposto à proposta que o trabalho em grupo pressupõe, de troca entre os sujeitos que o compõem.

Neste próximo episódio, que ocorreu também na 1ª etapa, em outro dia, foi visto o seguinte: a proposta para a atividade iniciou-se com a escrita, na lousa, de uma receita: Suco Dourado (suco de maracujá). Para isso, a professora Paula dividiu a lousa em três partes: na primeira, escreveu o cabeçalho e a rotina do dia. Os ingredientes da receita foram escritos na segunda parte da lousa e o modo de fazer escrito na primeira parte da lousa, depois que Paula apagou o cabeçalho e a rotina do dia.

.

Intérprete - (para Gláucia) /PRIMEIRO/ (caminha na direção da lousa em que os ingredientes estavam escritos e aponta para eles) /DEPOIS/ (volta para a primeira parte da lousa em que o modo de fazer estava escrito).

Célia - (com seu caderno em mãos levanta de sua cadeira e vai até a intérprete).

Intérprete - (está próxima à lousa explicando em sinais os ingredientes do suco de maracujá para Gláucia) /ESPERAR/ (e continua a explicação. Após o término, olha para Célia).

Célia - (aponta com o lápis para a folha do caderno).

Intérprete - (olha para o caderno de Célia) /JÓIA/.

Célia - (volta para sua carteira, que é ao lado da de Gláucia).

Professora - (supervisionava outros alunos e se aproxima de Célia. Olha para a garota e aponta na direção de seu caderno).

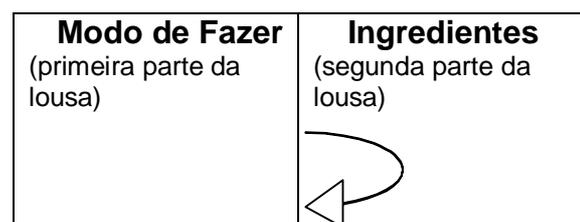
Célia – (olha para onde a professora apontou no seu caderno).

Professora - (vira a folha do caderno de Célia e aponta para um lugar em branco, segue com a supervisão dos cadernos dos demais alunos surdos e alunos ouvintes).

Intérprete - (em pé e próximo de Célia, movimenta a mão esquerda para cima e para baixo em direção ao olhar da aluna).

Célia – (olha para a intérprete).

Intérprete – (para Célia) /COPIAR/ (caminha em direção à segunda parte da lousa em que estavam escritos os ingredientes da receita) /PRIMEIRO/ /DEPOIS/ (aponta para a primeira divisão da lousa em que estava escrito o modo de fazer; vai até a lousa e desenha uma seta - ver esquema abaixo - da segunda para a primeira) /COPIAR/ /ACABAR/.



lara - (vai até a intérprete, toca seu braço, emite alguns sons e mostra o lápis que estava em sua mão).

Intérprete - (olha para a garota, coloca sua mão esquerda nas costas da aluna, conduzindo-a para seu lugar; pega em seu braço, abaixa-o e, conseqüentemente o corpo da aluna também, em direção da cadeira, para que ela sente).

Professora - (faz algumas anotações em uma espécie de apostila que estava sobre sua mesa e ausenta-se da sala de aula)

.

.

A maneira como a receita foi exposta na lousa parece ter confundido alguns alunos surdos, pois não acompanharam o procedimento da professora ao apagar a primeira parte para escrever o “modo de fazer” da receita. Embora a divisão da lousa auxilie na organização do exposto e a seqüência, neste caso, ao apagar desconsidera a especificidade dos surdos para a compreensão que não acontece por dicas auditivas e sim pelo visual.

Gláucia desconfiou que para fazer a cópia da receita havia uma ordem, tanto é que perguntou para a intérprete, que esclareceu ao se aproximar da lousa mostrando, primeiro, onde estavam escritos os ingredientes e depois o modo de fazer. O procedimento desta aluna em perguntar à Sofia ocorreu, talvez, pelo fato de Paula ter ficado pouco tempo na sala de aula e, como a intérprete sempre se mantém próxima aos alunos surdos, foi quem esclareceu a dúvida da aluna.

Paula ficou pouco tempo na sala de aula, pela dinâmica de fazer o suco de maracujá e, assim, precisar ir às outras salas de aula que já haviam feito o suco, pegar os ingredientes e levá-los até a sua classe. O desenvolvimento da dinâmica ocorreu deste modo pelo fato de a escola naquele momento, ter disponível somente um liquidificador para as demais classes das séries do ensino fundamental.

De volta à sala de aula, Paula fez uma rápida supervisão nos cadernos dos alunos ouvintes e surdos. Ao se aproximar de Célia, percebeu que a aluna começaria a copiar o que estava na lousa, sem antes terminar de preencher parte de uma folha que estava em branco, visto isso, Paula apontou para o espaço em branco, mas não explicou para Célia que era para escrever naquelas linhas em branco. Novamente, a organização para o desenvolvimento da atividade, suco de maracujá, desfavoreceu Paula a oferecer uma atenção mais apropriada para Célia.

Sofia estava atenta a Paula e Célia, logo movimentou a mão esquerda para cima e para baixo na direção do olhar da aluna chamando sua atenção e explicou novamente. Ela foi até a lousa e orientou-a ao desenhar uma seta da segunda divisão da lousa (ingredientes) para a primeira (modo de fazer). Tal procedimento da intérprete foi importante não só para que Célia e Gláucia habituem-se a um dos gêneros da escrita como a receita, mas também para esclarecer alunos ouvintes que podem ter tido a mesma dúvida.

Com o episódio acima, observou-se que a professora supervisionou os cadernos dos alunos ouvintes e dos surdos rapidamente; indicou para Célia que havia linhas em branco numa folha, mas não explicou à aluna que era para escrever ali. Não foi possível Paula perceber também que a aluna não faria a cópia adequadamente da receita, devido à exposição da receita na lousa. Esta rapidez em fazer as supervisões está relacionada com a organização que a atividade para este dia propiciou, ou seja, um trabalho para cumprir a proposta, sem pensar em como ocorreria ou possíveis variantes.

A atenção de Célia esteve voltada para Paula enquanto ela virava sua folha do caderno e apontava para ela. Assim que a professora direcionou-se para os outros alunos, Célia tomou Sofia como referência, uma vez que ela chamou a atenção da aluna para, antes de iniciar a cópia, olhar o esquema (seta) que indicava a seqüência da atividade.

Durante a explicação feita pela intérprete sobre a ordem que deveria seguir para copiar a receita do suco de maracujá, Gláucia também voltou sua atenção para esta profissional. Nestas situações em que a intérprete explicou, algumas vezes, a maneira como a cópia deveria ser realizada, observou-se que estas alunas, quando em dúvida, recorreram à intérprete, mesmo depois da interpretação que ocorreu durante a explicação da atividade a todos os alunos pela professora.

Pela dinâmica deste dia, houve uma impossibilidade da professora em permanecer na sala de aula, o que favoreceu à intérprete assumir a função de professora nos momentos que ela estava ou não na sala de aula. Com sua omissão, a professora se desqualifica na função de ser o responsável pedagógico junto aos alunos surdos.

Num outro dia, Paula, ao iniciar as atividades de sala de aula, escreve o cabeçalho na lousa e a rotina do dia. Enquanto os alunos copiavam o enunciado, ela se dirige até as carteiras dos alunos surdos e solicita as tarefas enviadas para casa no dia anterior.

.

Professora - (termina de escrever o cabeçalho na lousa e caminha na direção de lara) /PAPEL/ /ONDE/ (com expressão facial interrogativa).

lara - (olha para a professora) /PARAR/ /QUE/ (com expressão facial interrogativa) /CASA/.

Professora - (para lara) /VERDE/ (aponta para a folha verde que Gláucia tinha nas mãos).

Gláucia - (senta atrás de lara).

lara - (volta seu corpo para a direção em que Gláucia está).

Gláucia - (segura com a mão direita a folha da tarefa).

Professora - (permanece olhando para lara).

lara - (volta seu corpo na direção da intérprete que tem seu lugar em frente a ela).

Professora - (para Gláucia) /FAZER/ (com expressão facial interrogativa, pega a folha das mãos da aluna).

Gláucia - (movimenta a cabeça afirmativamente, olhando para a professora).

Professora - (toca o braço da aluna Célia, aponta com o dedo indicador na direção da folha que estava nas mãos de Gláucia e olha para Célia).

Célia – (olha para a professora, levanta da cadeira, abaixa seu corpo em direção à mochila).

Professora – (movimenta a folha de Gláucia para Diogo).

Diogo - (para a professora) /ESQUECER/ (continua olhando para a professora).

Professora - /ESQUECER/ (com expressão facial muito brava, coloca a mão direita na cintura, deposita a folha sobre a carteira de Célia - que senta na frente de Diogo - batendo, muito forte, sua mão em cima da carteira, olhando para Diogo, que abaixa sua cabeça para debaixo da carteira e pega uma pasta).

Gláucia - (bate várias vezes o lápis no caderno que está em cima da carteira de Diogo).

Professora - (no aguardo da entrega da tarefa de Diogo, olha para o restante da sala e sinaliza para Jussara, que estava em pé) /BRINCAR/ /NÃO/ /SENTAR/ (com expressão brava, aponta com o dedo indicador para a direita e para trás na direção da sala da diretora).

Jussara – (olha para a professora e senta-se).

Célia - (tira de dentro da mochila a folha da tarefa e entrega para a professora)

.

A aluna lara, ao ser questionada por Paula a respeito da tarefa, responde que sua folha estava em /CASA/; indicando compreensão da pergunta e que pôde ser confirmada ao longo do dia, pois a aluna não entregou nenhuma folha de papel à professora, mesmo observando seus amigos entregarem. Foi Paula que não compreendeu que lara havia entendido sua pergunta, pois respondeu que sua tarefa estava em casa.

Gláucia, que senta atrás de lara, logo compreendeu o que a professora solicitava, por estar atenta ao que ocorria entre as duas, logo, pegou sua folha de tarefa segurando-a com uma das mãos de maneira que o professor pudesse enxergar; postura que auxiliou a professora a mostrar para lara de que folha ela estava falando; desta maneira, o papel desempenhado por Gláucia foi de mediadora da relação do professor com lara.

Célia e Diogo também compreenderam o pedido da professora, por prestarem atenção na situação entre a professora, lara e Gláucia e também pelo fato de a professora ter apontado para a folha de tarefa que estava em suas mãos. Célia pegou sua tarefa que estava na mochila e entregou para a professora; já Diogo disse para a professora /ESQUECER/.

A professora demonstrou estar muito brava com a resposta de Diogo, pois ao fazer o sinal /ESQUECER/ para Diogo, o faz muito rápido batendo a mão utilizada para o sinal sobre sua perna, mais a expressão facial brava e franzimento da testa. Além disso, coloca a mão direita na cintura, bate muito forte a outra mão sobre uma

carteira, mantendo o olhar em Diogo. Paula também repreendeu outro aluno surdo, Jussara, enquanto aguardava a entrega da tarefa de Diogo, dizendo para não brincar e sentar-se.

Com os acontecimentos apresentados, foi possível identificar que todos os alunos surdos entenderam que deveriam entregar a folha da tarefa à professora. Compreensão possível devido ao conhecimento que alunos surdos e a professora têm da LIBRAS mais o conjunto de acontecimentos que se sucederam e que foram significados naquele momento devido às interlocuções permitidas pela mesma linguagem em que um ajudou o outro.

As respostas de cada um dos alunos surdos, ou seja, fazer ou não a tarefa, ou esquecer não são diferentes das atitudes de alunos ouvintes, ou seja, os alunos surdos são como todos os demais alunos; situações semelhantes a estas em que a professora pergunta, o amigo percebe que o outro não entendeu e ajuda, aquele que fez a tarefa/exercício entrega para a professora, o outro esqueceu; ocorrem em qualquer sala de aula, sejam os alunos ouvintes, sejam surdos.

Durante a solicitação das tarefas, os alunos surdos estavam atentos à professora, já que era ela quem as recolhia e questionava-os por meio da língua de sinais; todos responderam e ajudaram o colega a entender o que estava acontecendo. As significações possibilitadas voltam-se para ações de disciplina.

A partir das análises dos episódios apresentados, da 1ª etapa, foi possível identificar que a professora, em alguns momentos, consegue possibilitar uma relação pedagógica devido aos conhecimentos que tem da LIBRAS e do alfabeto manual; durante a supervisão dos alunos ouvintes também supervisionou os surdos; a atenção dos alunos surdos foi dirigida em alguns momentos para a professora, como também para a intérprete; frente à necessidade de alguma explicação, os alunos surdos recorreram à professora em alguns momentos, mesmo estando a intérprete na sala de aula, como também recorreram à intérprete com a presença ou não da professora na sala.

A interpretação da explicação feita pela professora eventualmente era acompanhada, salvo quando a intérprete necessitava parar para repetir a explicação devido à dinâmica da organização da sala e dos lugares ocupados pelos surdos. Esta profissional, ao perceber que na relação entre professora e aluno surdo havia

dificuldade de interlocução por falta de um conhecimento mais aprofundado da LIBRAS, faz a mediação para que seja possível produção de significado.

Os sentidos produzidos na relação pedagógica entre professor ouvinte e alunos surdos estão relacionados às circunstâncias da sala de aula, ou seja, os alunos surdos sabem que o professor da sala de aula é Paula, apesar de a intérprete Sofia estar sempre presente.

A fluência da LIBRAS pela intérprete permitiu não ser considerada somente um meio que favoreça a comunicação entre professora ouvinte e alunos surdos, desta maneira, tendo certo que para as relações pedagógicas na sala de aula é fundamental que exista o uso de uma mesma linguagem, a intérprete propiciou a produção de significado aos alunos surdos, devido à natureza dialógica do processo educativo.

De uma maneira geral, nos acontecimentos transcritos e analisados, havia uma alternância de profissionais mediando os alunos surdos. Tais procedimentos favorecem aos alunos surdos a manutenção de duas possibilidades em buscar ajuda embora tenham deixado claro quais papéis estes profissionais exercem na sala de aula.

Para além das perguntas que nortearam as análises dos episódios, a atuação tradicional adotada pela professora também se fez presente na sala de aula e é um outro item a ser observado, pois houve destaque para supervisões rápidas para todos os alunos; a atividade em grupo não viabilizou a troca entre os sujeitos do grupo, ao contrário, afirmou a diferença de modo negativo; considerou que sua explicação foi suficiente para o aprendizado dos alunos; não levou em conta a leitura visual que o surdo faz do mundo e não se remeteu a eles de frente.

Com estes procedimentos, a inclusão dos alunos surdos é dificultada na medida em que deixa de ser oferecida uma atenção às singularidades que os envolvem, não propiciando condições de ensino entendidas como processo de aprendizagem interativo entre o professor, o aluno e o conhecimento. Para que haja interação nesta tríade se faz necessária e fundamental a fluência na LIBRAS pelo professor ouvinte a fim de favorecer uma relação pedagógica capaz de produzir significados, que são possíveis na dialogia em que os interlocutores compartilham de uma mesma língua.

As atitudes da professora identificadas nos episódios estão relacionadas com sua constituição enquanto sujeito pertencente a uma sociedade que preconiza o que

é homogêneo, bem como sua formação. Apesar disso, há ações que anunciam mudanças, decorrentes de sua participação no projeto de inclusão com capacitação em serviço, de discussões e reflexões a respeito do processo de inclusão educacional dos alunos surdos, também decorrentes do grupo social em que está inserida.

Outros dados que pudessem auxiliar na compreensão dos acontecimentos na sala de aula foram buscados em entrevistas com esta professora. Inicialmente, disse que a inclusão, em sua sala de aula, ainda não está ocorrendo pelo fato de as atividades elaboradas para os alunos surdos serem “*diferenciadas e os surdos estão num nível que não se aproxima dos ouvintes*”, no T 02⁹.

Os alunos surdos matriculados nesta escola são todos filhos de pais ouvintes, assim, a inserção dessas crianças na comunidade surda não ocorreu, ou ocorreu tardiamente, com isso, a aquisição da língua de sinais deixou de acontecer como com os ouvintes, ou seja, estar com seu grupo social propiciador de conhecimentos ao nascer. Na escola, as atividades e as metodologias são diferenciadas por estarem, os alunos surdos, em processo de aquisição da linguagem e também por utilizarem outro caminho para o aprendizado, o canal visuo-gestual, diferentemente dos alunos ouvintes (canal auditivo-oral).

As diferenças mencionadas pela professora no ensino dos alunos surdos também foram constatadas nas entrevistas de professores de alunos surdos, que haviam lecionado para alunos ouvintes anteriormente, realizadas por Dorziat e Figueiredo (2002/2003) principalmente no que se refere à língua de sinais. Ter clareza de que o surdo faz uma leitura do mundo de modo visual é fundamental para sua inclusão, pois, a partir desta compreensão, estratégias para possibilitar seu aprendizado na sala de aula poderão ser desenvolvidas (LACERDA, 2002).

A inclusão não tem a pretensão de propiciar aos alunos considerados com necessidades educativas especiais o mesmo “nível” de conhecimento que aqueles que não são assim denominados, mas preconiza que todos os alunos estejam freqüentando as salas de aula do ensino comum, ou nos termos de Carvalho (2004)

⁹ As letras T (turno) seguidas de ordem numérica, que aparecem no decorrer deste capítulo, referem-se à alternância de diálogos extraídos das entrevistas das professoras.

“O direito à igualdade de oportunidades que defendemos enfaticamente, não significa um modo igual de educar a todos e, sim, dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais. A palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem” (p.35).

Esta professora disse que: “*a letra cursiva [é] muito complicada, porque ela tem um jogo de coordenação, então primeiro a criança tem que adquirir bem a base com a letra de forma, para depois no 4º bimestre começarem a trabalhar com a letra cursiva*”, no T 06. Dizer o que é complicado ou não para a aprendizagem parece estar relacionado como o modo como é ensinado; esperar até o 4º bimestre não garante que o aluno terá maior ou menor habilidade para determinado tipo de letra. Nesta fala da professora, há indícios de uma atuação tradicional do ensino, ou seja, o que é complicado para um será para todos, todos irão aprender o mesmo tipo de letra ao mesmo tempo, sem que a especificidade de cada aluno seja ressaltada; seja para ouvintes, seja para surdos, pois os primeiros também têm suas especificidades.

Quanto ao seu relacionamento com a intérprete, disse que se respeitam e que o planejamento para as aulas é feito entre elas. É importante que o trabalho entre a professora e a intérprete transcorra de modo colaborativo para que “cada um cumpra efetivamente com seu papel, em uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda” (LACERDA, 2002:127).

Quando perguntado à professora sua opinião sobre as Oficinas de Língua Portuguesa freqüentadas pelos alunos surdos, disse que são importantes, por se tratar de um trabalho específico a eles. Sobre a possibilidade de consonância entre os conteúdos (sala de aula e Oficinas), disse: “*não sei muito bem o que é trabalhado aqui fora (na Língua Portuguesa), por que não dá para a gente ter essa troca, mais ou menos eu sei (...)*”.

As Oficinas da Língua Portuguesa têm o intuito do ensino da língua majoritária deste país, como segunda língua, através de atividades contextualizadas e que considerem o conhecimento das crianças em LIBRAS e modos próprios de construir os conhecimentos em Português escrito. Desta maneira, nem sempre os conteúdos ministrados na sala de aula estavam em consonância com os das Oficinas.

Progressos no aprendizado e desenvolvimento dos alunos surdos são observados pela professora, pois alguns deles chegaram à 1ª etapa sem conhecer a

LIBRAS. A professora também enfatiza a importância do grupo de surdos que permite o trânsito da língua de sinais na sala de aula, como disse no T 14: “*Percebi que quanto mais surdos [há na classe], é melhor para se trabalhar ... dá para integrar mais (...)*”. O trabalho com sujeitos que têm a mesma língua propicia avanços, devido às interlocuções que se estabelecem, é assim para os ouvintes e para os surdos também, pois ocorrem “mais discussões em sinais e trocas de idéias sobre os conteúdos a partir da ótica da surdez” (LACERDA, 2002:126).

A professora aponta para a importância da família no desenvolvimento do filho surdo, os progressos alcançados e preocupação com os não alcançados. Menciona a facilidade ou dificuldade do aprendizado de algumas matérias, por exemplo, ao dizer no final do T 14: “*Vejo mais [avanços] na Matemática do que na Língua Portuguesa, claro que memorização das palavras é mais complicado*”.

As disciplinas de História e de Geografia, na opinião da professora, são mais difíceis de serem compreendidas pelos surdos por exigirem “*mais participação oral, registro de desenho ... tem conteúdos mais complexos, até mesmo para os ouvintes, então, eu não foco muito porque é complicado, por exemplo, data comemorativa, é mais complexa, para todos*”. Certamente, a participação dos alunos surdos pode ocorrer pela LIBRAS, se permitido for, já que há intérprete na sala de aula para interpretar e conduzir as dúvidas dos alunos para a professora responder; talvez uma metodologia que priorize as singularidades do surdo fosse mais adequada para seu ensino e aprendizado dessas disciplinas em questão.

Os dizeres desta professora sobre a facilidade ou dificuldade de determinada disciplina, igualmente sobre o tipo de letra utilizada pelos alunos surdos, no T 06: “*a letra cursiva [é] muito complicada (...)*”, podem estar relacionados com suas experiências quando aluna, como também com as dificuldades apresentadas pelos alunos ouvintes e alunos surdos. Estas dificuldades, sejam dos alunos surdos, sejam dos alunos ouvintes, indicam que as metodologias utilizadas para o ensino das disciplinas devem ser repensadas, a fim de garantir uma apropriação adequada destes conhecimentos. Pôde-se identificar ainda na fala da professora que alguns conceitos da proposta de integração permanecem partindo do princípio de que os alunos têm dificuldades, mas não aponta para as possíveis causas, uma vez que na integração, o aluno é o responsável por suas dificuldades.

Com referência à citação da professora de que a participação nas disciplinas de História e de Geografia é “*mais participação oral*”, tem a ver também com a

metodologia adotada pelo professor, e se assim for, “*mais oral*”, as relações dialógicas no processo educacional destes alunos surdos serão impossibilitadas, pois de acordo com Dorziat e Figueiredo (2002/2003), é imprescindível que a língua de sinais seja a base do processo educacional dos surdos por ela ser uma língua visuo-gestual.

A partir do momento que esta professora compreender a importância da LIBRAS para os surdos, como também da metodologia diferenciada para os processos de ensino-aprendizado, a atitude de “*não foco muito porque é complicado*” modificar-se-á, uma vez assumirá a postura de que qualquer conceito pode ser ensinado ao surdo. Caso, esta mudança não ocorra, será mantido o que a história destes sujeitos já conta: são incapazes. Os reais responsáveis pelo aprendizado transferindo a eles a responsabilidade do aprendizado.

Em relação ao planejamento das aulas, o professor relatou que o fazia com a intérprete. A importância deste trabalho entre os dois profissionais diz respeito a propiciar atividades que possam abarcar as especificidades de cada um dos alunos surdos e assim favorecer seu processo de aprendizado no ensino fundamental.

De uma maneira geral, esta professora sabe que para os alunos surdos aprenderem os conteúdos por ela ministrados é necessária uma metodologia diferente; que os alunos necessitam das Oficinas de Língua Portuguesa; que são capazes de progredir como os ouvintes e que possuem dificuldades também como os ouvintes; é consciente da importância do grupo de surdos na sala de aula, devido à circulação da língua de sinais entre eles.

Em sua entrevista, também foi observado que a professora traz conceitos que dificultam um olhar ampliado para as possibilidades sobre os alunos surdos, como: o tipo de letra utilizado (bastão ou cursiva) para escrever; comparação com os alunos ouvintes quanto ao nível de aprendizado; consideração de determinada disciplina como mais fácil que a outra e, por isso, não aprofundando o conteúdo da disciplina que considera mais difícil para o aluno aprender, sem saber, realmente, se existe esta dificuldade por parte dos alunos, ou se a dificuldade está no modo de ensinar.

Conforme o propósito desta pesquisa, foi possível chegar a algumas considerações sobre a relação professor ouvinte e aluno surdo na 1ª etapa. Na outra sala de aula, 2ª etapa, também foi verificado que esta relação, aparentemente, reafirma o já analisado: dificuldade no desenrolar do processo de ensino pela

professora por causa de seu pouco conhecimento da LIBRAS, dificultando sua relação pedagógica com os surdos e levando à dependência, pelos alunos, da intérprete; desconsideração das singularidades dos alunos surdos; dificuldade de os alunos surdos acompanharem os procedimentos do ensino; classe orientada pela concepção de homogeneidade entre os alunos, associada a uma atuação tradicional da professora.

A seguir será apresentada uma atividade dividida em 4 episódios ocorridos na 2ª etapa. Vale relembrar que a professora Ruth assumiu esta classe (23 alunos) em meados do mês de outubro/2004 sem antes ter ministrado aulas para alunos surdos ou outros com necessidades educativas especiais; a formação da intérprete Raíssa era em Pedagogia e estava concluindo Mestrado em Educação; os alunos surdos eram todos fluentes na LIBRAS.

A proposta da atividade era a elaboração de uma história (Três Porquinhos) a partir de seis transparências projetadas numa tela. Os alunos já haviam trabalhado com outras duas versões desta história, mas não com o apoio deste recurso técnico. Cabe esclarecer que, anteriormente, nas atividades de elaboração textual, os alunos surdos não escreviam sozinhos primeiramente, ou seja, dirigiam-se até a intérprete, narravam a história em LIBRAS que era traduzida para a Língua Portuguesa escrita, recebiam a respectiva folha com a escrita da intérprete e copiavam com sua letra, nos cadernos, ou em outras folhas. Nos segmentos abaixo, há uma dinâmica diferente que propiciou ao aluno surdo mostrar o que já sabia fazer sozinho, para depois a intérprete auxiliá-lo e assim aprimorar seu conhecimento da escrita.

.

Gustavo – (levanta de sua cadeira, pega o caderno, vai até o lugar em que a intérprete está sentada - ao lado da professora - estende os braços em direção às mãos da intérprete).

Intérprete - (pega o caderno das mãos de Gustavo, segura-o entre suas mãos, vira o caderno para uma posição que possibilite a leitura, que é feita em voz alta. Com um lápis na mão direita, aponta as palavras escritas uma abaixo da outra, totalizando seis linhas) “*Ele colocou: lobo, porquinhos, porquinhos, caldeirão, caldeirão, casa*”.

Professora - (elabora atividades para as próximas aulas).

Gustavo - (toca o braço da intérprete).

Intérprete – (olha para o aluno).

Gustavo – (para a intérprete) /VER/ /JUNTOS/.

Intérprete - /CALMA/ (o aluno iniciava a narrativa da história e ela organizava as folhas que utilizaria para escrever em Português a narrativa do aluno).

Professora – “*Mas isso é de quando? Ah! Mas isso ele fez agora!*”

.

Ao entregar seu caderno para a intérprete, Gustavo ficou em pé aguardando o término da leitura de sua produção inicial feita por Raíssa a Ruth. Quando o aluno sinalizou: /VER/ /JUNTOS/, indicou à intérprete que precisava de ajuda, já que ainda não estava habituado a fazer este tipo de atividade sem estar junto dela. Tal procedimento do aluno significa que a intérprete, por fazer as mediações dialógicas durante a narrativa, é mais apropriada para auxiliá-lo, pela fluência na LIBRAS.

Ao elaborar uma proposta de atividade para outras aulas, Ruth não se coloca disponível aos alunos surdos para supervisionar a atividade deles. Este comportamento pode ser entendido como receio da mediação com os alunos surdos, o que foi mencionado pela professora em sua entrevista, ao dizer que não se sentia segura para interpelar o(s) aluno(s) surdo(s), como no turno 13: “(...) *a parte pedagógica (...) que me dá pane*” ou, como relatou no T 31 que “*Se eu fosse fluente em LIBRAS, eu não teria dificuldade de distinção entre surdos e ouvintes (...) eu acredito que se eu me comunicasse bem com os surdos estaria superado, eles seriam iguais de uma forma geral, então, seriam todos alunos da mesma forma (...)*”. Esta insegurança parece impossibilitá-la, neste momento, de participar do processo de produção textual e da narrativa do aluno surdo. No entanto, sabe que a responsabilidade de ensinar os alunos surdos é sua, como pode ser observado no T 03: “*Acho que seria responsabilidade minha, intervenções que eu deveria ter domínio suficiente para intervir e ajudar (...)*”.

Mesmo após a intérprete ter lido para a professora o que Gustavo havia escrito, ela não compreendeu naquele momento. Após um tempo, Ruth disse: “*Mas isso é de quando? Ah! Mas isso ele fez agora!*”. Tal enunciado demonstrou que, mesmo estando próxima à intérprete e ao aluno surdo, não foi possível à professora estar atenta ao que ocorria, indicando que o momento entre a intérprete e o aluno surdo não dizia respeito a ela, que estava concentrada na elaboração de uma outra atividade para as próximas aulas, mesmo havendo horário e espaço adequado para o planejamento das mesmas.

A postura adotada pela professora impediu-a de aprender/conhecer/participar daquele momento do processo ensino-aprendizagem vivido pelo aluno Gustavo. Este não participar do processo da escrita e da narrativa impossibilitou à professora conhecer o movimento de elaboração de raciocínio do aluno e de exercer sua ação

pedagógica que se dá pela “*mediação do adulto, provedor da escrita e criador de oportunidades para que esses aspectos se tornem evidentes*” (GUARINELLO, 2005:251).

Outro fator que contribuiu para Ruth manter-se “afastada” deste aluno surdo está relacionado com a atuação tradicional que assume, ou seja, durante a explicação Ruth pressupõe que os alunos estejam compreendendo, aplica uma atividade para que a explicação seja consolidada e como considera que os alunos entenderam, sente-se autorizada a fazer outra coisa, por exemplo, planejamento de aula, pois ela entende que exerceu seu papel de ensinar; procedimento incompatível com um processo de ensino-aprendizado interativo entre o professor, o aluno e o conhecimento que antecede o desenvolvimento.

Ruth poderia intervir durante a narrativa e a produção da escrita do aluno utilizando a intérprete como mediadora, ou seja, Ruth explica e Raíssa interpreta para Gustavo; quando ele argumentasse a intérprete traduziria à professora por meio da Língua Portuguesa na modalidade oral. Deste modo, estaria a professora buscando seu lugar de professora de aluno surdo, já que fez referência sobre este assunto no T 03, quando disse: “*(...) tem intérprete ali auxiliando, mas tem momentos que a gente é a professora da turma (...)*”.

Compreender o que na frase acima há de implícito esclarece a atitude de Ruth, ou seja, durante o episódio apresentado ela manteve-se ocupada com uma outra atividade, delegando à intérprete Raíssa todos os alunos, pois mais que auxiliar a relação com os alunos surdos, a intérprete pegou para si as funções de docente. Neste sentido, Ruth confere à Raíssa a função de professor de aluno surdo, que tem sua interação favorecida por uma mesma linguagem, a LIBRAS.

Este episódio revela que a professora não ensinou os alunos surdos, como também não os supervisionou; a atenção destes alunos se manteve na intérprete, como também foi a ela que os alunos recorreram quando necessitavam, produzindo sentidos de que no momento de ensinar é o intérprete que assume os alunos surdos.

A concessão pedagógica da professora para a intérprete também pode ser verificada abaixo, situação em que a professora permanece alheia ao processo de leitura e construção do texto trilhado por Gustavo e que é a intérprete que assume o papel de fazer inferências, provocando o aluno a pensar, olhar para as

transparências, contar outras situações contidas nos desenhos das mesmas, enfim, é a intérprete que dialoga com o mesmo sobre a narrativa feita por ele.

.

.

Intérprete - (para Gustavo) /COMEÇAR/

Gustavo - /LOBO/ /UM/

Intérprete - (para Gustavo) /OLHAR/ (aponta para a projeção)

Gustavo - (olha para as transparências) /LOBO/ /CASA/ /ABRIR/ /SENTAR/ /OLHAR/ /PORCO/ /IR/

Intérprete – (escreve) 1- **O LOBO ESTAVA EM SUA CASA ...**

Gustavo – (olha em direção à folha em que a intérprete escrevia)

Intérprete - (termina de escrever) 1 - **O LOBO ESTAVA EM SUA CASA E SAIU PARA PROCURAR OS 3 PORQUINHOS** (interpreta a frase ao aluno) /LOBO/ /CASA/ /PROCURAR/ /TRÊS/ /PORCOS/ /DEPOIS/ /DOIS/

Gustavo - /PORCO/ /FESTA/ (vai até a projeção e aponta para algo)

Intérprete – (sinaliza o que Gustavo havia mostrado) /ALGODÃO-DOCE/

Gustavo – (de volta ao lugar) /DOCE/

Intérprete - (escreve) 2 - **OS 3 PORQUINHOS ESTAVAM EM UMA FESTA COMENDO PIPOCA E ALGODÃO-DOCE.**

Gustavo - (olha para a intérprete que escrevia e começa a narrar a transparência 3) /LOBO/ /PORCO/ /EMPURRAR/

Intérprete - (escreve) 3 - **O LOBO COLOCOU OS 3 PORQUINHOS NUM BARRIL E JOGOU NO MORRO** (interpretação da frase escrita em Português para a LIBRAS): /LOBO/ /TRÊS/ DENTRO/ /BARRIL/ /B/ /A/ /R/ /R/ /I/ /L/ /EMPURRAR/ /OUTRO/

.

.

Inicialmente, Gustavo apresentou poucos elementos em sua narrativa e ao ser encorajado pela intérprete a olhar novamente para a transparência, acrescentou elementos que enriqueceram seu texto.

Podemos inferir que a intérprete assume o papel de educadora deste aluno quando aponta para as transparências, e supostamente, tenta ampliar o vocabulário do mesmo para que este possa desenvolver uma narrativa melhor, sua intenção deve ser a de que o menino surdo tenha melhores condições de concretizar a redação. Infelizmente, a intérprete não parou aí. De maneira bastante equivocada, continuou interferindo também na produção escrita deste aluno, desrespeitando sua produção e passando para a professora uma imagem imperfeita das condições em que o aluno encontrava-se com relação à produção textual.

No momento da escrita, foi observada uma diferença entre o narrar de Gustavo e as frases escritas pela intérprete, ou seja, na primeira transparência o aluno faz a

seguinte narrativa: /LOBO/ /CASA/ /ABRIR/ /SENTAR/ /OLHAR/ /PORCO/ /IR/ e a intérprete escreveu: **O LOBO ESTAVA EM SUA CASA E SAIU PARA PROCURAR OS 3 PORQUINHOS.** Depois de escrever a frase houve a interpretação para Gustavo: /LOBO/ /CASA/ /PROCURAR/ /TRÊS/ /PORCOS/ /DEPOIS/ /DOIS/; estes dois últimos sinais referem-se à próxima transparência.

A partir desta diferença, podemos supor que a intérprete, além de tentar assumir o papel de ensinar, procura ajudar Gustavo acrescentando enunciados e “melhorando” a produção do aluno a seu modo.

Ao narrar os acontecimentos da segunda transparência, Gustavo disse: /PORCO/ /FESTA/, mas como tinha dúvida a respeito de um desenho que estava na transparência foi até a projeção e apontou; ao olhar para o que o aluno havia apontado, a intérprete sinalizou /ALGODÃO-DOCE/, ele faz o sinal /DOCE/. A intérprete escreveu: **OS 3 PORQUINHOS ESTAVAM EM UMA FESTA COMENDO PIPOCA E ALGODÃO DOCE.**

Neste trecho, também podemos perceber a interferência da intérprete na produção textual do aluno. Gustavo não fez sinal /PIPOCA/, também não sinalizou /COMER/, portanto, podemos afirmar que em nenhum momento quis expressar o enunciado que a intérprete escreveu como sendo seu.

Após a escrita, a intérprete não sinalizou ao aluno o que havia escrito, como também não o informou sobre o acréscimo destas palavras, e se, assumiu a função de ensinar e aumentar o vocabulário de Gustavo, possivelmente o fez de maneira pouco eficaz, considerando que não explicou novamente nem o sentido, nem o sinal e muito menos a palavra em português /ALGODÃO-DOCE/ quando o mesmo realizou somente o sinal de doce.

Dos acontecimentos da terceira transparência, Gustavo disse: /LOBO/ /PORCO/ /EMPURRAR/. A intérprete escreveu: **O LOBO COLOCOU OS 3 PORQUINHOS NUM BARRIL E JOGOU NO MORRO;** interpretou: /LOBO/ /TRÊS/ /DENTRO/ /BARRIL/ /B/ /A/ /R/ /R/ /I/ /L/ /EMPURRAR/ /OUTRO/ (este último referindo-se a próxima transparência) .

A intérprete desta vez, além de acrescentar elementos na produção textual do aluno, fez uma interpretação parcial referente ao escrito, já que não explicitou exatamente o que tinha escrito para Gustavo.

Deve ser salientado que, embora, a intérprete tenha feito a tradução do texto escrito para Gustavo em vários momentos, com o intuito que o mesmo aprovasse ou

não sua interpretação, não podemos afirmar que Gustavo, na idade referida, tinha condições de discordar da escrita da intérprete, alegando que a mesma não foi fiel à sua narrativa.

Foi observado também que a intérprete não considerou o dito pelo aluno, escreveu o que os desenhos das transparências sugeriam a ela, modificando o sentido da narrativa de Gustavo. Tal procedimento pode ser interpretado de várias formas, poderíamos afirmar que a intérprete ainda está ancorada em pressupostos paternalistas, que a mesma pretendia como dito anteriormente aumentar o vocabulário de Gustavo, ou ainda que fazia isto por subestimar e/ou desvalorizar a capacidade do aluno, considerando que sua produção estava inapropriada para sua faixa etária e/ou classe que cursava.

Observou-se também o acréscimo de palavras não mencionadas pelo aluno. Embora a re-elaboração com mais elementos seja necessária, o contexto não evidenciava que esta era a atividade proposta pela professora.

Outro ponto relevante deste episódio é o recebimento, pela professora Ruth, da atividade do aluno surdo que não estava de acordo com sua narrativa e que foram reorganizadas no que compete à estrutura gramatical da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

A professora Ruth não participou ativamente deste episódio, com isso, a intérprete deu seqüência à função de docente delegada pela professora e aceita pela mesma, possibilitando ao aluno surdo significar que a intérprete, naquele momento, foi sua professora.

A seguir, destacamos outro episódio que evidencia a relação entre a professora ouvinte, a intérprete e os alunos surdos: a intérprete continua escrevendo a narrativa de Gustavo, assumindo também a responsabilidade pelo processo educativo do mesmo, porém neste trecho, ela é interrompida várias vezes, pela própria professora e por outra aluna surda, Jamille, que observava a professora e constatou que ao ver uma folha de exercício manipulada pela professora, ela (e os alunos) já haviam feito exercício semelhante.

.

.

Gustavo – (para a intérprete) /PORCO/ /CALDEIRÃO/ /FOGO/ /CASA/ /OUVIR/ /LOBO/.

Intérprete – (para o aluno) /OUTRO/.

Gustavo – /LOBO/ /SUBIR/ /FOGO/.

Intérprete - (gesto negativo com o dedo) /TRÊS/ /OLHAR/ (aponta em direção às transparências).

Gustavo – (caminha na direção do retro-projetor, pega a quarta transparência e leva para a intérprete).

Intérprete – (pega, olha a transparência e aponta na direção do retro-projetor).

Gustavo – (pega a transparência, leva-a até o retro-projetor e volta para perto da intérprete).

Professora - (para a intérprete) “*Raíssa*”

Intérprete – (começa a escrever o que Gustavo havia narrado).

Professora – (para a intérprete) “*O que você acha de trabalhar com unidade, dezena, aquele jogo ‘nunca dez’?*”

Intérprete – (para de escrever) “*Ahn?*” (olha para a professora).

Professora (para a intérprete) – “*Na quarta-feira, por causa do fechamento, pode?*”

Intérprete – “*Pode!*” (respondendo para a professora e ao mesmo tempo, fazendo alguns sinais (não direcionados ao aluno) captados parcialmente pela filmagem com o intuito de lembrar posteriormente os enunciados realizados por Gustavo).

Professora – (para a intérprete) “*Seqüência numérica, unidade, centena, material dourado e aquele jogo ‘nunca dez’, pode?*”.

Intérprete – (balança a cabeça afirmativamente para a professora e simultaneamente, faz outros sinais, também relacionados com a narrativa do aluno como se estivesse relembando os sinais feitos pelo aluno com o intuito de não esquecer para poder escrever. Inicia a escrita da frase, mas de repente pára. Coloca o lápis sobre a folha de papel, olha para os alunos surdos colocando as mãos na cintura).

Tuane – (toca o braço de Amanda que conversava com Lucas Gabriel, que olham para a intérprete).

Intérprete – (mantém sua postura).

Amanda e Lucas Gabriel - (aos poucos, cada um deles pega seus respectivos lápis e o posicionam na direção da folha do caderno).

Intérprete – (retira as mãos da cintura, pega no lápis e escreve) **4- OS 3 PORQUINHOS COLOCARAM PARA FERVER UM CALDEIRÃO COM ÁGUA.**

Jamille – (movimenta a mão na direção do olhar da intérprete).

Intérprete – (olha para a aluna).

Jamille – (segura algumas folhas do caderno para marcar a página que tinha uma atividade realizada alguns dias antes e mostra para a intérprete) /IGUAL/ (solta as folhas e volta a escrever a atividade que estava realizando neste dia).

Intérprete – (volta seu olhar para o que escrevia, mas de repente olha para Jamille, movimenta as mãos como se estivesse virando as páginas de um caderno, provavelmente solicitando que a menina voltasse a abrir o caderno na página anteriormente mostrada a ela).

Jamille – (olha para a intérprete; começa a virar as folhas do caderno procurando a página solicitada pela intérprete. Ao encontrar, levanta de seu lugar com o caderno aberto em mãos, e entrega-o para a intérprete).

Intérprete – (pega o caderno de Jamille, aproxima-o das mãos da professora).

Professora – (pega o caderno).

.

.

Na situação acima, Gustavo continuou a narrar as transparências da história dos Três Porquinhos, seguindo as instruções da intérprete. Esta por sua vez, continuou assumindo o papel de ensinar Gustavo, estimulando-o a olhar novamente para as transparências e apresentar outras informações em sua narrativa.

Amanda e Lucas Gabriel não estavam fazendo a atividade, pois conversavam, até que foram flagrados pela intérprete. Tuane fica com o papel de alertar os amigos que foram vistos. Com estes alunos a intérprete fica com a função de discipliná-los para manter a ordem da classe.

Nos momentos descritos acima, foi percebido que a intérprete deu seqüência ao processo pedagógico com Gustavo e intervindo de modo disciplinar nas ações de Amanda e Lucas Gabriel. Assim como outras situações observadas em sala de aula, estas revelam a responsabilidade atribuída e assumida pela intérprete nas questões que dizem respeito aos alunos surdos, e também apresentam um forte indício que as profissionais não estão realizando um trabalho de colaboração e sim de divisão de tarefas.

No que se refere à professora Ruth, inicialmente, a mesma estava concentrada no planejamento de uma outra atividade, de matemática, que seria aplicada noutro dia de aula. Sem acompanhar o processo de Gustavo e sem ao menos ter a delicadeza de pedir licença para o mesmo ou esperar um momento apropriado, interrompe a narrativa do aluno, para perguntar a opinião de Raíssa sobre as atividades que estava preparando. Neste caso não podemos deixar de ressaltar os equívocos da professora, primeiramente por estar à parte dos processos vivenciados pelos alunos, fazendo planejamento fora de hora, por outro, interferindo várias vezes na atividade que a intérprete estava direcionando.

As respostas proferidas pela intérprete a Ruth foram num sentido de confirmar, rapidamente, a intenção da professora quanto à atividade, pelo fato de a intérprete estar no trâmite da atividade com Gustavo, deste modo, concorda com o que a professora disse sem maiores elaborações, pois, caso contrário, teria que discutir sobre o assunto, e atrasar o trabalho com o aluno surdo. Provavelmente, tal atitude, de resposta breve, tenha ocorrido por ter outros cinco alunos surdos que iniciariam o processo narrativo e de composição da frase semelhante ao de Gustavo.

Deve ser considerado que, nestes momentos, a professora e a intérprete trocaram enunciados inacessíveis a Gustavo e que, em nenhum momento, nenhuma

das duas demonstrou preocupação com ele, que se manteve ali em pé, o tempo todo, aguardando momentos propícios que favorecessem o término de sua narrativa.

O processo narrativo de Gustavo também foi interrompido por Jamille, que procurava respostas e/ou confirmações de suas hipóteses.

Jamille senta-se em frente à mesa da professora, posição que lhe possibilitou visualizar as ações da mesma, como também de uma folha que continha uma atividade que julgou ser igual a outra realizada há algum tempo, cujos personagens eram os mesmos, mas o enredo da história era diferentes.

Imediatamente, a aluna procura em seu caderno a atividade colada e mostra para a intérprete realizando o sinal de /IGUAL/, talvez com o intuito que a mesma percebesse e explicasse à professora que os alunos já tinham realizado esta atividade.

De início, a intérprete não compreende o enunciado da aluna, já que estava envolvida na escrita da narrativa de Gustavo. Mas, logo em seguida, solicita o caderno da aluna e mostra para a professora.

A dinâmica deste episódio demonstra que a professora delega à intérprete sua função e responsabilidade pelos alunos surdos e que, devido a isso, os alunos surdos acabam solicitando mais a intérprete do que a professora, responsável pela classe e pela educação dos mesmos.

A professora isenta-se da preocupação com o processo educacional vivenciado pelos alunos surdos, e a intérprete, ao assumir, além da interpretação a responsabilidade por estes processos acaba assumindo também a supervisão e a manutenção da ordem em sala de aula.

Ainda sobre estas relações destacamos o seguinte episódio: ao término da escrita da narrativa de Gustavo, este precisa esperar novamente as negociações entre a intérprete e a professora, até que as mesmas consigam uma coerência de sentidos entre os enunciados realizados.

.

Intérprete - (pergunta para a professora) “*Qual folha você vai dar?*”.

Professora – (para a intérprete) “*Acho que vou dar dessa daí. Ou você acha melhor a dupla?*” (referindo-se a folha).

Intérprete - (responde à professora, procurando algo entre algumas folhas) “*É porque ele já vai copiar, passar a limpo. Pode dar uma dessa?*” (mostra uma folha para a professora).

Professora – (para a intérprete) “*Se a gente dar uma dupla e depois ele já vai desenhando?*” (referindo-se à folha)

Intérprete – (para a professora, reorganizando as folhas) “*Não, dupla eles vão colar um do outro*” (referindo-se ao possível trabalho em dupla).

Professora – (para a intérprete) “*Ahn?*”.

Intérprete – (para a professora) “*Dupla eles vão fazer um que ... tudo o que o outro fizer eles vão fazer igual*”.

Professora – (para a intérprete) “*Não, não, aquela folha de caderno igual a almoço*” (explicando que estava se referindo a um tipo específico de folha de papel).

Intérprete – (para a professora) “*Ah! folha!*”.

Professora – (para a intérprete) “*Essa que eles estão desenhando*”.

Intérprete – (para a professora) “*Acho que é melhor*” (pega a folha mencionada pela professora. Antes de entregar ao Gustavo, diz para um aluno ouvinte) “*Pensando junto com quem? Com o Otávio!*”.

Professora – (para a intérprete) “*Sabe de uma coisa, vou lá para trás, porque senão eu me atrapalho e erro*” (Professora pega algumas folhas e o caderno que estavam sobre sua mesa e dirige-se até o fundo da sala, sentando na última carteira).

Intérprete - (não responde ao enunciado da professora; coloca sobre sua carteira duas folhas - a redigida por ela e uma em branco. Explica ao aluno) /VER/ (aponta para as sentenças escritas e depois para a folha em branco) /UM/ /DOIS/ /TRÊS/ /DEPOIS/ /RECORTAR/ /BONITO/ /ESCREVER/ /RÁPIDO/ /NÃO/ (coloca as folhas sobre a carteira do aluno).

Gustavo – (caminha na direção de seu lugar, senta na cadeira, pega o lápis com a mão direita e começa a copiar).

Aluno ouvinte – (se aproxima da professora, no fundo da sala, com o caderno em mãos).

Professora – (pega o caderno do aluno e inicia a correção da história dos Três Porquinhos)

.

.

Considerando que Gustavo estava esperando pela intérprete, a situação acima deixa explícito que não há preocupação por parte da intérprete e da professora em situá-lo nos acontecimentos. Poderíamos supor que isso ocorreu porque a conversa não seria útil para o aluno, ou que o mesmo não teria participação nos acontecimentos, mas não podemos deixar de considerar que se o aluno em questão fosse ouvinte, teria acesso aos enunciados de ambas. Neste caso, professora e intérprete não apenas deixaram de informá-lo do acontecido, como também desrespeitaram sua condição de surdez.

Durante a discussão das duas profissionais, houve um momento em que não compartilharam o mesmo significado para a palavra “dupla”, pois a professora expressou num sentido de folha dupla e a intérprete entendeu como dupla de alunos. Segundo Bakhtin (1997), às mesmas palavras podem ser atribuídos distintos

sentidos e uma pluralidade de significados, como ocorre na polissemia, em que o significado depende do contexto objetivo a que a palavra é referida.

Neste enunciado, quando a intérprete falou: "*Não, dupla eles vão colar um do outro*" e "*Dupla eles vão fazer um que ... tudo o que o outro fizer eles vão fazer igual*"; foi possível entender também que a intérprete demonstra ter uma certa influência sobre a postura da professora, já que no transcurso da apresentação dos episódios a intérprete vem, muitas vezes, substituindo o fazer docente. Neste trecho, não foi diferente, uma vez que além de atender os alunos surdos, a intérprete chamou a atenção de um dos alunos ouvintes que não fazia a atividade ao dizer: "*Pensando junto com quem? Com o Otávio!*".

Para que alunos ouvintes e alunos surdos possam ter um grau de desenvolvimento satisfatório na mesma sala de aula, o trabalho de parceria entre a intérprete e a professora, para além de desejável, é fundamental. A intérprete tem condições de contribuir nas questões relativas às especificidades de aprendizagem das crianças surdas, pois visualiza com mais clareza as necessidades destes alunos, bem como as formas pelas quais eles se apropriam do processo de aprendizagem.

Talvez devido à sua formação de pedagoga, a intérprete não se restringe a opinar somente com relação às especificidades de aprendizagem das crianças surdas. Assume também o papel de julgar as atividades a partir de suas próprias concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem de modo geral.

O episódio demonstra que a intérprete era contra o trabalho em dupla, julgava-o negativo ou algo que deveria ser evitado pelo fato dos alunos fazerem igual ou colarem um do outro. Mas cabe salientar aqui que esta postura aceita ou não em outras situações, independe das questões relativas à surdez. O trabalho em dupla é uma estratégia que pode ser utilizada com alunos surdos e ouvintes, e que dependendo da forma como for aplicada e dos objetivos que se pretendem com a mesma, podem ter resultados bastante satisfatórios para ambos os alunos.

Este tipo de trabalho entre os alunos é favorecedor de aprendizagem e desenvolvimento, num sentido de que um ajuda o outro no momento que o colega ainda não consegue realizar a atividade por si só, facilitando a troca de informações e a apropriação do novo. De acordo com os pressupostos de Vygotsky (1994), são as relações sociais que constituem o sujeito social em sua subjetividade, ou seja, o sujeito se apropria e é apropriado pela cultura de seu grupo, internalizando-a e

desencadeando o processo de aprendizado e desenvolvimento que são inerentes à zona de desenvolvimento proximal em que o sujeito se encontra.

A zona de desenvolvimento proximal pode ser considerada como o processo de desenvolvimento em que o sujeito se encontra, momento em que tem condições de se apropriar do novo, mas quando ainda precisa do outro para impulsionar seu desenvolvimento. Esta “zona” e/ou “momento” é transitório, considerando que neste momento o sujeito necessita da ajuda do outro, mas que mais adiante estará apto a atuar autonomamente.

Nos termos de Vygotsky (1994) “O processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; desta seqüencialização resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (p.118). Portanto, a atividade em dupla, mesmo que pudesse ser realizada através da cópia do parceiro, poderia estar propiciando aprendizado e/ou desenvolvimento.

No final do episódio, ao mudar de lugar e deixar subentendido para a intérprete que precisava de um lugar mais apropriado para preparar a atividade sem erros, a professora Ruth parece novamente transferir para a intérprete funções que são de sua responsabilidade. Mas isto também pode ser visto por outro ângulo, já que este fazer é comum a professores que têm uma atuação tradicional, por entenderem que pelo fato de ter explicado a atividade o aluno é capaz de fazê-la autonomamente sem a necessidade de verificar como ocorre o processo.

Neste episódio, pôde ser verificado, como em outras situações, que a professora deixou de ensinar e supervisionar os alunos surdos e também os ouvintes, atitude supostamente decorrente de sua formação tradicional e da equivocada concepção que tem sobre o papel da intérprete em sala de aula. Esta, por sua vez, assume todas as funções que equivocadamente lhe são atribuídas, passando a imagem tanto para a professora quanto para os alunos surdos de que é a única preparada para propiciar o desenvolvimento dos alunos surdos.

Durante o conjunto dos episódios da 2ª etapa, foi percebido que nesta sala de aula existem alunos surdos fluentes em LIBRAS participando das atividades propostas, seguindo as orientações da intérprete a fim de melhorar sua narrativa, alunos atentos aos acontecimentos próximos a eles, como no caso de Jamille, que lembrou de uma atividade semelhante à que a professora estava preparando. Mas também percebemos alunos que ficam aquém do processo, realizando atividades paralelas, sempre que possível.

Podemos relacionar a postura da professora à insegurança relatada em sua entrevista. Nesta, a professora relata que não é capaz de se relacionar com os alunos surdos e que se sente pouco à vontade quando se trata de atuar pedagogicamente com eles. Talvez este seja um dos principais motivos que sustentam a tomada de decisões relativas à transferência de suas funções para a intérprete.

A professora não interferiu, nem se situou sobre o processo realizado pelos alunos surdos, mas também não o fez em relação aos alunos ouvintes. O que devemos salientar no caso dos alunos surdos é que a não participação da professora no processo impossibilitou que a mesma percebesse em que estágio de desenvolvimento Gustavo estava com relação à sua escrita, já que ela recebeu somente o resultado final do processo com bastante interferências da intérprete.

Outro fator que pode estar dificultando a relação pedagógica desta professora com o aluno surdo é o fato de conhecer pouco a LIBRAS, já que a relação pedagógica está baseada na dialogia, ou seja, numa relação de produção de significado por meio de enunciados constituídos nas múltiplas relações. Ao se destituir de sua função de docente, visto que a concedeu à intérprete, a professora também prejudicou sua relação pedagógica com o aluno surdo, pois permitiu à intérprete assumir a função de professora.

A proposta desta pesquisa não é olhar para a elaboração da escrita e sim para as relações pedagógicas entre professor ouvinte e aluno surdo. No entanto, neste episódio, a relação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo não ocorreu, pois esta se deu com a intérprete de LIBRAS.

O destaque para a escrita é feito num sentido de indicar que das narrativas feitas por Gustavo algumas palavras foram acrescentadas nas frases escritas pela intérprete, interferindo na real narrativa do aluno e possibilitando à professora entender que as frases estavam de acordo com a narrativa dele, somente modificada para o padrão da escrita da Língua Portuguesa.

Além de considerar o ocorrido entre a narrativa e a escrita das frases, é importante também mencionar que a intérprete perguntava, instigava, fazia com que o aluno surdo olhasse novamente para a transparência num sentido de apreender dos desenhos outros elementos; propiciando dicas a respeito da atenção que se deve ter para a execução da atividade, como também propiciando o aprendizado de outros sinais.

Caso a intérprete não se apropriasse desta função, o processo de aprendizado da narrativa e da escrita destes alunos seria interrompido, considerando que Ruth acredita que os alunos têm autonomia para fazer a atividade. Entretanto, esta autonomia não condiz com as condições concretas de vida e desenvolvimento em que os alunos surdos se encontram, que embora tenham uma fluência maior da LIBRAS, estão apenas na segunda série, num contato bastante inicial com a produção escrita da Língua Portuguesa, ainda que em posição mais avançada quando comparados com alguns alunos surdos da 1ª etapa.

Ainda na 2ª etapa, mas num outro dia, a intérprete titular (Raíssa) não compareceu, sendo substituída pela intérprete Sofia (1ª etapa), com formação em Fonoaudiologia. A atividade para este dia era aquela preparada pela professora nos trechos analisados anteriormente. Os alunos tinham que organizar e enumerar, em cada uma das figuras, a ocorrência dos fatos, chamar o professor para verificar a ordem e a numeração colocada em cada um das figuras para, depois, colar numa folha de papel.

Após a explicação da atividade pela professora que foi acompanhada com interpretação, Ruth foi até as carteiras dos alunos ouvintes, primeiramente, para supervisionar como estavam executando o exercício, depois se dirigiu para as carteiras dos alunos surdos como pode ser observado a seguir:

.

Professora – (caminha em direção à carteira de Jonas e olha para a folha com as figuras coladas) “*O que ele está fazendo, colando de ponta cabeça, Jonas?*” (pega a folha que estava sobre a carteira).

Jonas - (toca o braço da professora).

Intérprete – (olha para a colagem que Gustavo fazia – o aluno se senta na primeira carteira de frente à intérprete).

Professora - (movimenta a cabeça de modo negativo) /NÃO/ (articula, sem produção sonora, a palavra ‘não’. Pega a folha com as figuras coladas ergue-a na direção da luz da lâmpada e abre a folha de papel almaço) /RECORTAR/ (articula, sem produzir som, a palavra ‘errado’ e bate, levemente, a mão na folha, aponta com o dedo indicador para a tesoura) /RECORTAR/ (professora descola as figuras da folha de papel almaço e coloca-as sobre a carteira de Jonas).

Intérprete - (pergunta para a professora) “*Ele colou errado?*”.

Professora - (para a intérprete) “*De ponta cabeça*” (vai até sua mesa, pega outra folha de papel almaço).

Intérprete – (continua a olhar a atividade de Gustavo).

Jonas - (segura em cada uma de suas mãos a tesoura e a cola).

Professora - (passa a mão sobre a folha e articula algumas palavras que não foram possíveis de compreender).

Jonas - (para a professora) /QUATRO/ (aponta alguns lugares na folha).

Professora - (olha para o aluno enquanto abre a folha de papel almaço, vira um lado dela, passa a mão sobre a segunda e terceira páginas e coloca sobre a carteira de Jonas. Direciona-se para a carteira de outro aluno).

Jonas - (pega a primeira figura, passa cola e coloca sobre a folha de papel almaço, não mais de cabeça para baixo).

Professora - (volta para a carteira de Jonas e olha para a colagem da primeira figura; vai até sua mesa).

.

.

Enquanto a professora expressava sua inconformidade a respeito do modo como Jonas colou as figuras, o aluno tentou dizer-lhe algo, mas não teve sua atenção. O deixar de ouvir o aluno surdo impediu-a de compreender possíveis motivos daquela execução da atividade ou de algo que ele queria perguntar, uma vez que a chamou.

Possivelmente, a atitude da professora, de não ouvi-lo, esteja relacionada exatamente com este momento pedagógico que a deixa insegura decorrente do conhecimento insuficiente que tem da LIBRAS, desfavorecendo uma relação dialógica, como mencionou em sua entrevista. Este enfrentar o processo dialógico com os alunos surdos é de grande importância, pois aponta para uma tentativa de superar sua insegurança.

Como ficou engajada nesta relação, a professora não se lembrou que o papel da intérprete seria fundamental para que a explicação fosse interpretada considerando que o aluno teria que refazer a atividade. A intérprete, naquele momento, não atendia nenhum aluno surdo, somente observava a execução da atividade de Gustavo. Notar que a professora necessitava de sua interpretação era algo possível, pois Gustavo e Jonas sentam-se na primeira carteira das duas fileiras que ficam em frente ao lugar ocupado pela intérprete, ou seja, por ser uma explicação de atividade e a professora não possuir conhecimentos da LIBRAS suficientes para um diálogo com seu aluno surdo, a presença da intérprete seria importante para esclarecer ao aluno as dúvidas que o impediram de realizar a atividade adequadamente.

Por ser a intérprete o elo entre professor ouvinte e aluno surdo, a interpretação deste processo dialógico proporcionaria uma melhor compreensão da atividade, ou seja, evitaria sentidos estabelecidos de maneira equivocada. Já que o aluno não

produziu a atividade de acordo com o explicado pela professora, os equívocos poderiam ser esclarecidos para o estabelecer de outros sentidos que seriam construídos e desconstruídos durante o diálogo entre professora, intérprete e aluno surdo, uma vez que o conhecimento de cada um deles se confronta neste exercício possibilitado pela linguagem.

O contexto (sinais, gestos, articulação e o descolar das figuras) permitiu ao aluno surdo entender que teria que recortar e colar novamente, até porque, segurou em suas mãos a cola e a tesoura após a professora ter pego outra folha de papel almaço. Ao apontar para quatro lugares da folha o aluno surdo anuncia os espaços em que as figuras seriam coladas; a execução ocorreu de maneira adequada, ou seja, as figuras foram coladas não mais de cabeça para baixo.

O fato de a atenção do aluno surdo ter sido mantida para a professora e o contexto descrito propiciaram a ele realizar a atividade; no entanto, não é possível afirmar que a professora o ensinou durante a supervisão, como o inverso não pode ser garantido, já que um diálogo entre eles possibilitado pela mesma língua não ocorreu, elemento fundamental para que produção de significados acontecesse.

Ademais, a intérprete deixou de interpretar a explicação da professora, não sendo permitido à professora atuar no processo de desenvolvimento deste aluno, com isso, comprometimentos podem acontecer, pois “a formação de conceitos dependem fundamentalmente das possibilidades que os indivíduos têm (ou não) de, nas suas interações, se apropriarem (dos) e objetivarem os conteúdos e formas de organização e de elaboração do conhecimento historicamente desenvolvido” (FONTANA, 2000:14).

E para haver compreensão é necessário diálogo entre os sujeitos, pois é através das expressões de cada um dos interlocutores, que têm em comum entre si o mesmo território lingüístico, que os significados são construídos por ser o diálogo uma das formas mais importantes da interação verbal, que é, segundo Bakhtin (1986), um fenômeno social e se realiza por meio dos enunciados expressos em palavras onde cada interlocutor expõe (implícita e/ou explicitamente) suas experiências que ocorrem nos encontros e nas inter-relações dos enunciados.

Com os dados obtidos nas análises dos episódios, buscamos na entrevista desta professora enunciados que pudessem contribuir com mais informações e, assim, permitir uma melhor compreensão de suas atuações na sala de aula.

Inicialmente, na entrevista, a professora referiu-se no T 01 às aulas que freqüentou, na escola, para o aprendizado da LIBRAS como parte de sua capacitação: *“já fazia capacitação para a língua de sinais, mas o que eu sei é vago. Falo vago porque se nós olharmos a necessidade que há de nós nos comunicarmos com essas crianças ainda é muito pouco, eu precisaria ter um domínio maior para fazer as intervenções que eles precisam nas áreas do conhecimento”*. A preocupação da professora quanto ao pouco conhecimento da LIBRAS é importante, por ser ela quem deveria ensinar os alunos surdos, no entanto, este aprimoramento da língua de sinais ocorrerá a partir do momento que colocar em prática o que já sabe. À medida que necessitar de ajuda na sala de aula, o intérprete da LIBRAS está lá seja para mediar a ação entre professora e alunos surdos, seja para ajudar a professora quando existir dúvida sobre um sinal, por exemplo.

Ainda no mesmo turno, a professora seguiu com um enunciado que conceitua a língua de sinais como um meio de comunicação: *“para comunicar com eles, assim, no dia a dia, existe uma comunicação, porque a gente não sabe sinais e eles próprios conseguem entender aquilo que a gente ... se for mímica, por leitura labial eles se comunicam bem(...)”*. A língua de sinais possibilita mais que comunicação, isto é, possibilita interações sociais entre os próprios surdos e também entre surdos e ouvintes, favorecendo o desenvolvimento de linguagem de maneira igual como ocorre entre os ouvintes, por haver uma base lingüística, como menciona Cárnio (2000).

Parece ser cômoda à professora sua posição em não saber a língua de sinais e os alunos surdos precisarem entendê-la por mímica, ou por leitura labial. Esta postura está relacionada com o que existe na história dos surdos e que ainda se faz presente, ou seja, ensiná-los a falar, gesticular e fazer leitura labial para que o ouvinte os entenda, já ao ouvinte não é preciso aprender a língua de sinais, somente decodificar o que o surdo tenta dizer com as várias maneiras por ele encontradas, uma vez que sua língua de sinais não é considerada pelo ouvinte como uma língua, o que parece ocorrer também para esta professora. Relembrando o mencionado por Dorziat e Figueiredo (2002/2003), o sustentar da concepção de língua como meio para comunicar desfavorece as relações dialógicas necessárias para o processo de educação inclusiva para os alunos surdos.

Embora a professora saiba que a intérprete pode auxiliar na mediação com os alunos surdos, também demonstrou saber que era ela, enquanto professora, que

deveria ter uma relação de ensino com os surdos, como pode ser verificado no T 03: *“Lógico que tem intérprete ali auxiliando, mas tem momentos que como a gente é a professora da turma, acho que seria responsabilidade minha, intervenções que eu deveria ter domínio suficiente para intervir e ajudar crianças que, principalmente que, são crianças que já perderam muito na vida deles comum, vida prática, escolar devido à dificuldade da língua mesmo. São crianças inteligentes que necessitam de uma intervenção maior, então, eu sinto muita falha nessa parte, da minha parte”*.

Neste enunciado a professora afirmou saber a importância de seu papel como mediadora, que o trabalho da intérprete é necessário e que os alunos surdos são capazes de aprender. Ter clareza das posições ocupadas no ambiente de trabalho e assumir que é necessário haver melhorias possibilita avançar para tornar, neste caso, o espaço educacional mais profícuo.

A professora relatou seu sentimento ao saber que teria que assumir a sala de aula com alunos surdos, como pode ser identificado no T 05: *“Eu entrei em pânico, eu chorei. Porque eu acho muita responsabilidade. É cobrado, é muito visado o projeto, a gente se sente muito visada na escola e ...”*. Sobre este sentimento despertado frente ao diferente, Lorenzetti (2002/2003) apontou em sua pesquisa que os professores entrevistados relataram sentir medo do desconhecido e encontraram dificuldades para lidar com as diferenças. Segundo a autora, este sentimento ocorre “pelo fato do aluno surdo não se comunicar através da fala” (p.5), e com isso pode promover uma mudança de comportamento nas professoras como: a aceitação e/ou rejeição, uma vez que os padrões sociais estabelecidos que definem as pessoas caracterizam-nas em grupos homogêneos, dificultando a compreensão das diferenças.

Mencionou a importância das pesquisas que estão sendo realizadas sobre o projeto de inclusão e assim, num trabalho conjunto, encontrar possíveis soluções. Por ser um projeto novo, disse que os envolvidos necessitam de uma disponibilidade de tempo maior *“porque é um planejamento duplo e, como eu penso com responsabilidade no assunto eu vejo que as crianças precisam de alguém e, alguém te procurando achar os meios para que elas entendam, para que elas superem suas dificuldades (...)”*. A professora enfatizou sua responsabilidade ao fazer o planejamento e que este deve ser realizado de modo a atender as necessidades dos alunos surdos.

A respeito do planejamento, disse no T 09: *“levo em consideração como que os alunos surdos vão entender essa atividade, se é viável. Porque eles não são leitores. Se for algo escrito, para os ouvintes vai bem, flui legal, mas para eles vai precisar interpretar tudo (...)”*. Certamente que tudo deve ser interpretado, pois são surdos. Não são leitores como os ouvintes ainda, mas dependerá das condições que o planejamento do professor propiciar para que se tornem leitores. Quanto ao entendimento ou não da atividade, será possível saber após a sua aplicação.

Preocupação e responsabilidade durante o planejamento das atividades puderam ser observadas no decorrer do T 09, quando a professora disse: *“Se o desafio vai compensar nesse momento, se eles precisam de algo relacionado àquele conteúdo vai ser apresentado de uma outra forma, de que forma vou chegar até ele para que façam sentido na fase de aprendizagem que eles estão (...)”*. Este enunciado refere-se também a encontrar estratégias para que os conteúdos possam ser compreendidos pelos surdos e assim, possibilitar aprendizado.

Referente à inclusão, a professora mencionou que trabalhar com materiais diferentes para surdos e para ouvintes não é inclusão; que procura dar continuidade aos conteúdos para que façam sentido aos surdos e preocupa-se em não discriminar nem os surdos e nem os ouvintes, como pôde ser identificado no T 11: *“(...) eu procuro dar continuidade para que eles possam avançar gradativamente (...) é uma inclusão, mas se todo momento que nós estivermos juntos e trabalhar com materiais diferentes e conteúdos diferentes não é inclusão, nem na sala. Então, é algo difícil, para não parecer para as outras crianças que você discrimina o outro grupo, os ouvintes; para que eles não fiquem numa situação que eles têm menos capacidade intelectual, que não é verdade (...)”*.

Apesar da professora ter dito no T 03 que é ela é a professora da turma e que ficou assustada ao saber que teria que lecionar para alunos surdos, no T 13 disse: *“Aí, vem a parte pedagógica que é a inclusão (ininteligível) que a gente está inserida, que é aquela que me dá pane. Que é a inclusão que ... para eles estarem realmente incluídos eles precisam estar superando as dificuldades para estarem incluídos em todos os conteúdos de uma mesma forma (...) se o professor não tiver cuidado (...) Nós não vamos incluir.”*, ou seja, a professora, embora tenha expressado seus sentimentos, adotou uma postura de enfrentar o desafio que a inclusão propõe; desafio este que é a modificação do funcionamento das escolas, segundo Guhur (2003), para que todas as necessidades dos alunos sejam atendidas

e, dentre as modificações, é preciso que conceitos anteriores sejam também modificados num sentido de possibilitar, através de ações e reflexões, a inclusão.

Apontou que a responsabilidade pela inclusão dos alunos surdos não é somente do professor e sim de todos os envolvidos no projeto, sendo necessário do mesmo modo dar credibilidade aos alunos surdos; conforme foi dito no final do T 13: *“Você pensa, planeja e traz a atividade e, as outras partes dizem: ‘Isso não, porque eles não têm condições, não são capazes’”. Então, existe um bloqueio, eu não posso tentar porque eles não são capazes. Porque muitas vezes, a gente estando envolvida com essas crianças acredita, mas o próprio sistema acha que eles não são capazes. Então, existe uma dificuldade ainda a ser superada dentro do sistema mesmo (...)*”.

Acima, foi possível identificar que a professora mostrou-se disposta a descobrir as necessidades dos alunos surdos, mas era vetada pelos demais envolvidos no projeto de inclusão; essa resistência também pode ser observado no T 17, que sugere divergências naturais dos envolvidos pelo fato de cada um deles ter uma opinião, mas que devem ser discutidas para que seja possível entender o *“porquê eles não têm condições”*.

Na seqüência do T 17, a professora disse que os alunos surdos sabem que têm a proteção da intérprete e devido a isso parecem não se esforçar na execução dos exercícios propostos na sala de aula, nas palavras da professora: *“Quando eles estão com dificuldades eles cruzam os braços, ficam esperando a intérprete chegar e dar a coisa pronta (...) eles não têm que ter privilégios diante do colega e no pouco tempo que estou, eu sinto que eles sabem que eles têm. Então, muitas vezes é difícil exigir que eles avancem mais, primeiro porque eu não me comunico igual, então, esse já é o primeiro bloqueio. Depois, porque, porque sabe que ele tem uma retaguarda, ele ainda se sente diferente das outras crianças (...)*”.

A respeito das atitudes dos alunos esperarem a intérprete para fazer a atividade, no episódio analisado sobre a escrita da história dos Três Porquinhos com o auxílio das transparências, foi possível perceber a modificação na metodologia, pois os alunos surdos não mais se dirigiam até a intérprete para iniciarem a atividade e, sim tentavam fazer sozinhos, para depois a intérprete auxiliá-los.

A modificação metodológica pode ter ocorrido pelo fato de a professora ter mencionado, durante reuniões que eram realizadas entre os profissionais envolvidos

com o projeto de inclusão, discordar das atitudes dos alunos surdos quanto a aguardarem o intérprete.

Na opinião da professora, estes alunos deveriam se sentir seguros, já que estão na 2ª etapa, e mostrar o que já sabem fazer, pois *“no momento que foi posto um desafio numa atividade qualquer, mesmo que seja um desafio, ele vai demorar? Mas ele tem que sentir na obrigação, no dever, tanto quanto os ouvintes, de fazer. Não cruzar os braços. Vou fazer o que eu sei (...)”*.

A respeito das Oficinas de Língua Portuguesa, discordou sobre a saída dos alunos surdos da sala de aula; segundo ela, os alunos não deveriam sair em momento algum da classe; disse que não sabe se há articulação entre os conteúdos da sala de aula com o das Oficinas. Entretanto, no T 25 disse: *“Tudo é de acordo com a viabilidade, o momento, as aula assim, que não tem ligação com a sala e ... talvez até tenha, talvez ela esteja desenvolvendo os conteúdos para dar um embasamento para eles acompanhar (sic) o conteúdo (...)”*.

Sobre a relação com a intérprete, disse que é harmônica, mas nem sempre os pensamentos convergem para uma opinião semelhante, principalmente no que se refere às atividades para os alunos surdos, como mencionou no T 27, referindo-se a um momento de planejamento de uma aula: *“Não, mas a gente pode avançar nesse conteúdo, e a outra]: “não tem condição, nem vamos tentar”. Aí nem tente. E, eu também não me sinto totalmente segura porque assumi a sala no último bimestre. Entrei em meados do terceiro bimestre, então, quem seria eu para estar argumentando algo de alguém que vem trabalhando as crianças, faz um ano?”*

A convivência harmônica entre professor e intérprete é importante para que, no ambiente educacional, o trabalho de ambos seja desenvolvido a contento, no entanto, divergências de opiniões são necessárias, já que são sujeitos históricos, com constituição e concepções diferenciadas favorecendo discussões sobre os assuntos que transcorrem na sala de aula, provocando reflexões que possam vir a contribuir com o andamento da inclusão dos alunos surdos.

Ainda sobre o enunciado do T 27, a professora retomou o assunto sobre a necessidade de aprofundar as atividades para os alunos surdos e a resistência da intérprete; disse também que não se sentia segura em argumentar com aquela profissional quando ela discordava do exercício selecionado, pelo curto tempo em que havia assumido a classe. Esta insegurança relatada pela professora foi percebida nos episódios em que a intérprete, Raíssa, estava na sala de aula,

desfavorecendo o atuar da professora, já que não conseguiu impor-se como tal, possibilitando à intérprete apropriar-se da função de ensinar os alunos surdos.

No decorrer da entrevista, mais precisamente no T 31, a professora mencionou que teria facilidade em argumentar com a intérprete, intervir nas atividades dos alunos surdos caso fosse fluente na LIBRAS: *“Eu acredito que se eu me comunicasse bem com os surdos estaria superado, eles seriam iguais de uma forma geral, então, seriam todos alunos da mesma forma, não haveria diferença, nem no planejamento, seria tudo mais fácil, principalmente, eu teria mais força para argumentar com qualquer pessoa quando eu dissesse que eu iria tentar uma atividade com eles. Porque eu teria como chegar até eles, se eles não entendessem, eu ia entender porquê e onde que eu falhei.”*

No relato acima, Ruth disse que a fluência na LIBRAS possibilitaria uma igualdade entre surdos e ouvintes num sentido de dialogar com os surdos do mesmo modo que faz com os ouvintes. Porém, ao dizer que no planejamento não haveria diferença na elaboração parece equivocarse, uma vez que os alunos surdos continuariam a necessitar de um planejamento diferenciado quanto à metodologia utilizada devido às suas especificidades.

A fluência na LIBRAS permitiria à professora criar situações de interlocução com os alunos surdos. A necessidade de argumentar com quem discordasse das atividades por ela elaboradas parece estar ligada às questões do tardio aprendizado da língua de sinais pelas crianças surdas, comprometendo seu desenvolvimento; os conhecimentos que o surdo já tem e o modo de aquisição dos conhecimentos. Com tais informações mais os conhecimentos que possui como profissional docente, sentir-se-ia mais segura para discutir as questões pedagógicas que envolvem os alunos surdos e colocar-se como professora regente da sala.

Para Ruth, o trabalho da intérprete continuaria sendo necessário caso fosse fluente na LIBRAS, como disse no T 33: *“Seria necessário ela estar presente porque os grupos são muito grandes, os dos ouvintes, também necessitam de intervenção do professor. Ela precisaria estar intervindo porque eu não ia poder estar numa sala com cinco surdos e cinco ouvintes”* e no T 35: *“Então, mesmo assim eu tenho bastante aluno ouvinte que necessita de bastante intervenção (...) então, a intérprete continuaria precisando. E outra, é todo o processo de aprendizagem. A intérprete é peça fundamental, para mim, eu vejo assim. Então a gente está superando outras*

dificuldades, mas ela continuaria sendo necessária, principalmente, do número de crianças.”

Nos dois enunciados apresentados acima, a professora afirmou que a intérprete é um profissional importante referindo-se à quantidade de alunos que tem na sala de aula, conferindo à intérprete a função de auxiliar de classe; disse também que, como os alunos surdos precisam de mais intervenções, a intérprete seria necessária para isso, conferindo a este profissional papel de professor durante o tempo em que a professora não pode fazê-lo.

Para além das justificativas acima, quanto à presença do intérprete, Ruth também disse que este profissional continuaria importante na sala de aula caso fosse fluente na LIBRAS. Contudo, para o professor ministrar aula com o uso da língua de sinais e a modalidade oral da língua portuguesa de modo simultâneo, não é possível, já que ambas as línguas possuem estruturas gramaticais distintas e não existe uma correspondência linear entre a fala e os sinais (LACERDA, 1996; 2000 e 2002).

No final de sua entrevista, no T 37, a professora relatou: *“O recurso que eu uso com eles é vídeo, cartazes, a gente procura trabalhar o máximo de material que concretize, que ilustre as situações (...).”* A escolha de metodologias que contribuíssem para que os alunos surdos apreendessem o conhecimento por meio das atividades propostas pôde ser observada nos dois episódios analisados: o uso de transparências e de figuras recortadas para a confecção de histórias.

O apoio visual utilizado para o surdo não está relacionado somente com a questão perceptual, mas também com a significação, uma vez que se pode olhar para algo e este algo nada significar. Então, além de utilizar o visual como recurso, é preciso considerar os sentidos que serão estabelecidos.

É importante ressaltar que apesar de os recursos visuais serem escolhidos para auxiliar no aprendizado dos alunos surdos, certamente contribuem e muito para o aprendizado também dos alunos ouvintes. A inclusão traz benefícios aos alunos com necessidades educativas especiais e que, por serem especiais necessitam da criatividade e de uma maior reflexão metodológica dos envolvidos com este processo, proporcionando um melhor aprendizado a todos os alunos.

A professora mencionou também, no mesmo turno, a necessidade de materiais para a execução das atividades *“(...)acho que o sistema em si precisa estar mais voltado, mais preparado ainda, já foi um avanço, então vão surgir outras dificuldades*

como qualquer processo de aprendizagem, então o próprio sistema precisa estar se preparando, inclusive porque é muito rápido (...)". Estes materiais necessários para as atividades a que a professora se referiu eram oferecidos após solicitação e de acordo com o planejamento da aula.

Na continuação de sua entrevista, a professora mostrou-se ciente da diferença existente entre ouvintes e surdos quanto aos conhecimentos adquiridos desde o nascimento: "*Porque, o que é muito simples para o ouvinte que traz a bagagem que ele traz desde que ele nasceu, que tem um mundo sonorizado, para o surdo não é (...)*". Tal preocupação demonstrada pode vir a auxiliar esta professora em sua relação com os alunos surdos, por ter mencionado algo importante que é a aquisição tardia da LIBRAS pelos surdos, que traz prejuízos ao seu desenvolvimento.

Mencionou também que o currículo deveria ser revisto em função da inclusão dos alunos surdos considerando também os ouvintes: "*(...) eu já uso alguns recursos, principalmente, tudo que é visual e a gente precisa estar mais preparado mesmo nas mínimas partes. Teria que ser estruturado dentro dos parâmetros curriculares que vai passar nos ciclos a aprendizagem de cada fase e rever tudo em função do aluno surdo, já que ele não vai chegar com a bagagem necessária para estar superando e, para que o resto da turma também não perca (...)*".

A importância de modificar o currículo escolar refere-se a atender às necessidades dos alunos surdos e, para isso, incorporar aspectos da cultura e do mundo surdo é fundamental, uma vez que os currículos escolares estão elaborados para os ouvintes, mas também não incorporam as especificidades deles. Na opinião de Skliar e Lunardi (2000), o currículo escolar é um processo cultural que preconiza o aprender de conhecimentos homogêneos contribuindo para a formação e legitimidade de um núcleo comum cultural, que não considera os limites, a autenticidade e exclui os valores e práticas de outros grupos sociais (Cf.:21).

O currículo escolar utilizado para os ouvintes também é bom para os surdos, segundo Perlin (2000), principalmente as manifestações da cultura ouvinte. No entanto, é preciso refletir sobre como modificar o "modelo ouvinte" (p.28) para os surdos respeitando as questões das diferenças.

Como apontamos no início deste capítulo, os episódios selecionados permitiram uma aproximação de como ocorreu a relação pedagógica professor ouvinte-aluno surdo durante o segundo semestre do ano de 2004, quando ocorreram

a observação e o registro em sala de aula. Verifica-se que a ação pedagógica se ancora numa abordagem de ensino-aprendizagem tradicional, cuja rotina é centrada no professor que instrui e ensina o aluno que não faz o esperado de forma autônoma e que tem como principal estratégia dar exercícios que possibilitam o discente a produzir ou reproduzir o conhecimento que se funda num modelo pré-estabelecido.

Do conjunto dos episódios das duas salas de aula, nota-se que as professoras seguem o padrão descrito acima com o seguinte ritual: professora explica para a classe toda o exercício que deverá ser feito; após um determinado tempo de início da execução da proposta pelos alunos, as professoras passam pelos lugares de cada aluno olhando como fazem a atividade; quando é necessário intervir, a mediação com o aluno ocorre de maneira vertical, ou seja, a professora re-explica ou corrige numa relação individual professor-aluno.

Em síntese, há neste modelo uma compreensão restrita sobre conhecimento de caráter cumulativo; um aluno ouvinte e passivo, um processo ensino-aprendizagem no qual o ensino é dedutivo e freqüentemente na forma de instruir. A educação é vista como um produto e a relação professor-aluno é vertical. Este foi o modelo presente em ambas as salas de aula e pelos pressupostos da abordagem histórico-cultural que fundamenta esta pesquisa, esta concepção é empobrecedora das condições de desenvolvimento escolar.

Empobrece na medida em que enfatiza a linguagem apenas para fazer circular a instrução ou informação e não como mediadora das relações sociais, que podem propiciar o desenvolvimento do sujeito na apropriação e elaboração do conhecimento. A linguagem também é condição para os processos pedagógicos que são eminentemente dialógicos, portanto compartilhar a língua e ter condições de comunicação é essencial aos processos de ensino.

No caso dos alunos surdos, o propiciar aprendizagem e desenvolvimento está relacionado com o conhecimento que a professora tem da LIBRAS, uma vez que é a responsável por ensiná-los, ou bem como menciona Tartuci (2005), a *“ausência de conhecimento por parte das professoras da língua de sinais e das especificidades do aluno surdo no que diz respeito às suas necessidades de aprendizagem, implica em não haver mediação pedagógica”* (p.86).

A existência da mediação pedagógica nas salas de aula pesquisadas pôde ser observada em algumas situações da 1ª etapa, quando a professora fez uso da língua de sinais e quando não delegou sua função para a intérprete.

Para a realização das atividades, as professoras se apoiaram em recursos visuais para ilustrar e possibilitar a compreensão aos alunos surdos mais especificamente, porém, os alunos ouvintes se beneficiaram, o que demonstra não ser necessária a elaboração de dois planejamentos para uma única atividade.

Foram identificadas, com mais freqüência, situações em que as intérpretes da LIBRAS apropriaram-se da função docente pela posição que elas (interpretes) assumiam nas relações delas com os alunos no contexto da sala de aula, ou por delegação das professoras. Este assumir a função docente pelas intérpretes pode dificultar às professoras firmarem-se como tais aos alunos surdos, já que em alguns momentos as professoras exercem sua função, em outros elas delegam e/ou permitem que as intérpretes assumam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos; dificultando a estes alunos compreenderem em quais momentos devem recorrer às professoras ou às intérpretes.

O domínio maior da LIBRAS é das intérpretes, por estarem com a comunidade surda há mais tempo e, assim, terem aprendido a língua de sinais; são também elas que passam um maior tempo com os alunos surdos quando estão fora da sala de aula. Talvez esses fatos possam ser considerados para compreender o motivo por que os alunos surdos se dirigem mais às intérpretes que às professoras.

Tal suposição não significa dizer que as professoras deverão estar com a mesma intensidade e freqüência que as intérpretes entre os alunos surdos para serem reconhecidas como professoras e, sim, que atuem mais com os alunos surdos no espaço educacional. Para isso, serão necessárias discussões entre estas profissionais para que os papéis possam ser melhor definidos.

As ações das professoras na sala de aula e os discursos nas entrevistas apontam para um conflito, ou seja, ao formarem-se professoras, a ideologia presente não era da inclusão e os conhecimentos voltavam-se para o ensino dos alunos considerados sem necessidades educativas especiais. Assim, estas professoras necessitam renovar seus conhecimentos para atender seus novos alunos. Conseqüentemente, estarão se re-significando, modificando sua dinâmica de sala de aula para propiciar condições pedagógicas que possam vir a incluir todos os alunos

que estão na sala de aula, uma vez que a inclusão não é somente para os alunos com necessidades educativas especiais.

Além destas mudanças, as professoras se deparam com a necessidade de trabalhar na sala de aula com um outro profissional, o intérprete da LIBRAS, que, na opinião de Tartuci (2005), não ocorre de maneira muito tranqüila, pois “o professor receber outro na sala não passa apenas pela boa vontade daquele que recebe. As relações que serão ali estabelecidas colocam em jogo papéis e poder, bem como re-coloca questões sobre o ser aprendiz, sobre si mesmo e sobre o ser professor” (p.93).

Como não é para as professoras uma relação tranqüila, possivelmente também não deve ser para as próprias intérpretes, já que também precisarão fazer concessões a fim de estabelecer uma relação possível de trabalho, como não é diferente na relação entre outros profissionais.

Esses aspectos que envolvem a inclusão fazem parte deste momento histórico educacional, que demanda mudanças. Estas não ocorrem de modo rápido e também não são de fácil execução, pois os conceitos anteriores necessitam ser desconstruídos e ao mesmo tempo os novos conceitos que circulam no âmbito escolar se conflitam com aqueles existentes. Desta maneira, será no cotidiano deste implementar da inclusão escolar, através das experiências e reflexões das mesmas, que se estabelecerão neste processo social e singular ao mesmo tempo as maneiras para a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais serão descobertas.

5.0 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio proposto para esta pesquisa foi olhar para os acontecimentos das salas de aula das séries iniciais do ensino fundamental com alunos surdos e identificar como ocorriam a relação do professor ouvinte com o aluno surdo e a participação de intérpretes da LIBRAS.

A partir dos registros nas salas de aula, algumas questões foram propostas com a finalidade de auxiliarem na escolha dos episódios. Após a realização das análises, os resultados apontam que o professor ouvinte, no exercício de sua profissão, ensina e supervisiona durante o desenvolvimento da atividade, em alguns momentos, os alunos surdos e os alunos ouvintes. Os alunos surdos direcionam a atenção de acordo com o profissional que está na relação com eles com o uso da LIBRAS, ou seja, o professor ouvinte ou o 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.

Dos resultados obtidos nas análises dos episódios, podem ser destacadas três posturas do professor diante do aluno surdo e da presença do intérprete na sala de aula: às vezes, o professor assume integralmente a relação pedagógica com o aluno surdo; às vezes ele se omite e às vezes delega sua função ao intérprete.

O professor assume integralmente sua relação pedagógica com o aluno surdo quando seu conhecimento da LIBRAS é suficiente para compartilhar o processo pedagógico, que tem sua natureza dialógica e, por isso, implica mediação pelo outro e pela linguagem. Portanto, a relação dialógica está no centro da relação professor ouvinte e aluno surdo, ou seja, o professor ouvinte só pode ser professor de aluno surdo na medida em que conseguir compartilhar a língua com o aluno surdo; o que pode ser feito em algumas situações tanto pelo próprio conhecimento de LIBRAS que o professor tem, como com o uso do intérprete na função de interpretação real, um intérprete que viabiliza a comunicação para possibilitar as relações entre

professor ouvinte e aluno surdo, como também entre alunos surdos e alunos ouvintes.

Quando o professor se omite, o faz por vários motivos: em alguns momentos pode parecer medo por reconhecer que a fluência da LIBRAS é insuficiente; em outros faz parte da própria estratégia do professor em relação ao conjunto da sala de aula quando ele, por exemplo, acredita que o aluno tem autonomia suficiente para responder pelo exercício, em função do modelo de ensino que ele adota, o tradicional; ficando a cargo do intérprete os alunos surdos.

Neste modelo tradicional, segundo Mizukami (1986), o conteúdo é explicado pelo professor, que pressupõe que os alunos entenderam e confere se a aprendizagem ocorreu na forma de exercícios para os alunos resolverem individualmente. O professor atende/supervisiona os alunos na relação um a um. Com este modelo, ou por medo, ou por reconhecer sua pouca fluência na LIBRAS, já que o processo é centralizado em comunicação, esse professor deixa de participar do processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos.

O professor delega a responsabilidade do ensino ao intérprete quando assume o intérprete como seu auxiliar pedagógico, normalmente para alunos surdos e eventualmente para todos os alunos e, neste caso, o professor considera que os alunos estão pedagogicamente sendo atendidos. O professor aceita as atitudes do intérprete porque este não o questiona, e recebe a produção dos alunos surdos como se ele próprio os conhecesse, como se tivesse acompanhado, como se tivesse se responsabilizado por aquele processo, que fica totalmente delegado ao intérprete, que neste momento deixa de ser intérprete e passa a ser intérprete educacional com a função também pedagógica.

O intérprete assume também a função pedagógica quando o professor se omite, quando as questões são triviais ao cotidiano escolar, ou quando o intérprete acredita que tem condições pedagógicas de atendê-las frente a uma sala de aula onde o professor tem que dar atenção individualmente para vários alunos. Nessas ocasiões, o intérprete chama para si a parcela de alunos surdos e, ao invés de mediar a comunicação entre o professor e o aluno surdo, o intérprete faz a mediação pedagógica direta com os alunos surdos, faz a mediação entre o conhecimento e o aluno surdo.

Os episódios mostram uma quantidade de variantes, contudo os aspectos apresentados acima levantam duas grandes questões. A primeira diz respeito ao

conhecimento que o professor ouvinte deve ter sobre a LIBRAS para que seja possível, no modelo tradicional de atuação que assume, auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula (comandos disciplinares: cole, recorte, faça outra vez, pode começar) como também propiciar uma relação direta entre ele e os alunos surdos, que é o que ocorre entre professor e alunos ouvintes.

Além do conhecimento da LIBRAS, é necessário também que o professor ouvinte tenha conhecimento das peculiaridades da surdez e uma compreensão de língua diferenciada, compreendendo que a linguagem não é somente um meio de comunicação, mas é fundamental para o estabelecimento e manutenção das relações sociais, portanto para a apropriação e produção de conhecimento e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, nos termos de Vygotsky (1994), se desenvolvem na relação entre indivíduos e no próprio indivíduo, de modo que suas maneiras de pensar e agir são resultantes da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento.

A segunda questão sobre as variantes observadas nos episódios refere-se à relação entre professor ouvinte e o intérprete da LIBRAS, cuja função pedagógica deve ser objeto permanente de análise, entre a equipe pedagógica e o próprio intérprete, na medida em que deve ser considerado como membro da equipe educacional a fim de colaborar para o processo de aprendizado dos alunos surdos, como comentam Lacerda (2002) e Lacerda e Poletti (2004).

Este colaborar com o processo de aprendizado dos alunos surdos não implica que o intérprete seja substituto do professor, principalmente quando se começa a observar uma acentuada tendência para delegar ao intérprete o ensino dos alunos surdos. Este profissional deve participar da equipe pedagógica no que concerne aos aspectos que garantam o processo de ensino-aprendizado dos alunos surdos; apesar disso, o intérprete não pode sobrepor-se ao professor, que deve ser o responsável pelo desenvolvimento escolar dos alunos surdos.

Pode-se dizer então que para haver produção de significado na relação entre professor ouvinte e aluno surdo, é fundamental o intérprete ou o domínio, por parte do professor, da LIBRAS, porque toda dialogia requer produção de significado e as significações só são possíveis quando os interlocutores compartilham um mesmo território lingüístico. Neste sentido, o intérprete tenta acompanhar o professor, mas nem sempre esse acompanhamento restringe-se à função de interpretar, porque em função da necessidade de o processo pedagógico produzir sentidos, o intérprete

acaba ensinando, porque é ele quem faz essa mediação na produção de sentidos, principalmente quando os conhecimentos da LIBRAS do professor ouvinte são insuficientes para produzir sentidos com os alunos surdos.

Estudos como os de Tartuci (2001) e de Lacerda e Poletti (2004) apontam que as dificuldades encontradas na sala de aula comum quanto à relação pedagógica entre professor ouvinte e aluno surdo, nas séries iniciais do ensino fundamental, são preocupantes, uma vez que estes alunos estão adquirindo conceitos fundamentais, valores sociais e éticos, além de estarem em pleno desenvolvimento de linguagem.

Devido a esta fase de desenvolvimento da linguagem, portanto, de constituição de sujeito, Tartuci (2001) indica que é necessário que a língua de sinais transite nas escolas que tenham alunos surdos matriculados; aquelas escolas que ainda não têm a presença do intérprete de língua de sinais – língua majoritária, devem inseri-lo para que sejam possíveis interlocuções entre surdos e ouvintes; contratar instrutores surdos (não apenas como instrutores de língua de sinais, mas como educadores) e professores ouvintes com domínio de língua de sinais.

Lacerda e Poletti (2004) defendem a idéia de que a criança surda freqüente uma escola para surdos, onde possa se desenvolver plenamente em língua de sinais e nos conhecimentos básicos, e que participe da escolarização com intérprete em etapas mais avançadas do ensino, uma vez que há limites da atuação do intérprete e, também, pelo fato de a criança estar iniciando sua vida escolar e consolidando seu conhecimento em língua de sinais.

O presente estudo vem reafirmar que a inclusão de alunos surdos na sala de aula do ensino comum é uma proposta não relacionada somente com as questões da surdez, mas com questões que envolvem um repensar na diferença num sentido de que outros caminhos devem ser trilhados para que estes sujeitos possam vir a constituir-se como um sujeito surdo pertencente a uma sociedade cuja maioria é de ouvintes. Dentre estes ouvintes, outras diferenças também existem, só que também não são contempladas, isto é, vivemos em uma sociedade que também não reconhece as necessidades dos ouvintes, não tem um olhar para suas singularidades.

Assim, a inclusão dos alunos surdos é um caminho mais dificultoso a ser desbravado, mas não impossível, pois as pesquisas mencionadas neste trabalho apontam para algumas mudanças possíveis a depender do compromisso que as equipes educacionais adotam. Compromisso vinculado a uma reflexão sobre o outro,

que possui e é constituído por uma língua diferenciada, a qual deve ser de conhecimento destes ouvintes para que assim possam, numa relação dialógica, vir a conhecer as necessidades destes sujeitos, que devem, por sua vez, ser capazes de colocar-se a respeito do que necessitam, e não esperar que o ouvinte suponha quais são suas necessidades e imponha as regras do grupo majoritário.

Diante das variantes apresentadas nesta pesquisa, nota-se que a inclusão é uma proposta difícil, mas que está se construindo com as experiências diárias, reflexões e ajustes, uma vez que não há nada pronto, não há uma receita, mesmo se houvesse, não seria possível aplicá-la, por ser tratar de seres humanos que se transformam a cada instante, já que as relações sociais estabelecidas numa relação dialógica propiciam o transformar/desenvolver do humano.

Por propiciar o desenvolvimento, as relações sociais que também ocorrem na sala de aula, no que se refere ao professor ouvinte de aluno surdo, juntamente com uma equipe educacional, devem possibilitar a este profissional transformar sua atuação tradicional assumida, que preconiza o desempenhar de um papel individual, para uma atuação colaborativa, promovendo sentidos de interdependência, desenvolver habilidades criativas e soluções de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidade, já que o professor é o responsável pelo percurso escolar do aluno, que ao estar no cotidiano da sala de aula tem direito à apropriação dos conhecimentos produzidos pela história, pela cultura que está inserido.

6.0 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, Estigma e Preconceito: o Desafio da Inclusão. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (orgs.). **Psicologia, educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 11, pp. 233-248.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília: Unesp Publicações, 2000, pp.1-09.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAKHTIN, _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAQUERO, R. A obra de Vygotsky e seu contexto. In: BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Cap.1, pp.25-45.

BOTELHO, Paula. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATA, A. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap. II, pp.41-64.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 1997, pp.91-101.

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

_____. **Situação da educação básica no Brasil**. Brasília, MEC/Inep, 1999.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.9, n.54, p.21-27, 2001.

CÁRNIO, Maria Silvia; COUTO, Maria Inês Vieira; LICHTIG, Ilda. Linguagem e Surdez. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingüe**. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 1 – Linguagem e Surdez) pp. 44-55.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, pp.39 e 40.

DE LEMOS, Claudia, T. G. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1998, pp. 13-31.

DORZIAT, Ana; FIGUEIREDO, Maria Julia Freire. Problematizando o ensino de língua portuguesa na educação de surdos. **Revista Espaço** – nº 18/19, dez./2002 a jul/2003.

FAMULARO, R. Intervencion del intérprete de lengua de señas/lengua oral el contrato pedagógico de la integración. In: Skliar, Carlos (org.) **Atualidade da Educação bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e práticas Pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. Cap.02, pp.21-48.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. A abordagem histórico-cultural. In: **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. Cap. 5, pp.57-66.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação Pedagógica na sala de aula**. Campinas/SP: Autores Associados, 3ª ed., 2000.

FREITAS, Ana Paula de. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: reflexões sobre a questão da inclusão. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.12, pp.104-109.

GINZBURG, C. Sinais - raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **CADERNOS CEDES** – Pensamento e Linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética. Campinas/SP: Papirus, nº 24, 1991, pp.17-24.

GÓES, _____; SOUZA, R.M. A linguagem e “estratégias comunicativas” na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos”. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, vol.10, dez.1998, pp.59-76.

GÓES, _____. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000a. Cap. 3, pp.29-49.

GÓES, _____. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **CADERNOS CEDES**

– Relações de Ensino-Análise na Perspectiva Histórico-Cultural. Campinas/SP, nº 50, Abril/2000b. Cap.1, pp.09-25.

GÓES, _____. Relações entre Desenvolvimento Humano, Deficiência e Educação: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento R. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. Cap. 4, pp.95-114.

GUARINELLO, Ana Cristina. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, 17(2), agosto/ 2005, pp.245-254.

GUHUR, Maria de Lourdes Periotto. Dialética Inclusão-Exclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. v.9, nº1, 2003. Marília: ABPEE/FFC – Unesp-Publicações, 2003-semestral. ISSN 1414-6538.

GUHUR, _____. **As emoções na dimensão afetiva das condutas de jovens e adultos com deficiência mental e sua imersão no processo dialógico: perspectivas teóricas de Wallon e Bakhtin e observações num programa de intervenção educativa**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

KOZLOWSKI, Lorena. A Educação Bilingüe-Bicultural do Surdo. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingüe**. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 2- Possibilidades de atuação fonoaudiológica frente à Abordagem Bilingüe) pp. 84-102.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

LACERDA, _____. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 4, pp.51-84.

LACERDA, _____.; MANTELATTO, Sueli Aparecida Caporali. As diferentes Concepções de Linguagem nas Práticas Fonoaudiológicas. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilingüe**. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 1 – Linguagem e Surdez) pp.23-43.

LACERDA, _____. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; TESKE, Ottmar (orgs.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. Cap.14, pp.120-128.

LACERDA, _____. **A Escola Inclusiva para Surdos: refletindo sobre o intérprete de língua de sinais em sala de aula.** Relatório final referente à bolsa de pós-graduação no exterior apresentado à FAPESP. Processo 01/10256-5. Roma, julho/2003a.

LACERDA, _____. É preciso falar bem para escrever bem?. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar** – Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas/SP: Papyrus, 9ª ed., 2003b, pp.63-98.

LACERDA, _____; POLETTI, Juliana. 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.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação Bilíngüe para surdos. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe**. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 2 - Possibilidades de atuação fonoaudiológica frente à Abordagem Bilingue) pp. 64-83.

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

LORENZETTI, Maria Lúcia. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Espaço** – nº 18/19, dez./2002 a jul/2003.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone Cristina Fanhani. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. Considerações sobre a linguagem e a educação do Deficiente na Abordagem Histórico-Cultural. In: **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté/SP: Cabral Editora Universitária, 2001. Cap.2, pp.25-42.

MOURA, Maria Cecília de; LODI, Ana Cláudia Balieiro; HARRISON, Kathryn M.P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES Fº, Otacílio. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, pp.327-357.

MOURA, _____. A Fonoaudiologia e a Surdez. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia:**

Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo: Plexus, 2000. (parte 2 – Possibilidades de atuação fonoaudiológica frente à Abordagem Bilíngüe) pp.59-63.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. A Língua de Sinais na Educação de Surdos. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; NAKAMURA, Helenice; LIMA, Maria Cecília (orgs.) **Fonoaudiologia: Surdez e Abordagem Bilíngüe.** São Paulo: Plexus, 2000. (parte 1- Linguagem e Surdez) pp.15-22.

PERLIN, Gledis. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 2, pp.23-28.

PINHEIRO, Odete de Godoy. Entrevista: uma prática discursiva. In: SPINK, M. J. (org). **Práticas Discursivas e produção de sentidos no cotidiano- aproximações teóricas e metodológicas.** São Paulo: Cortez, 2000. Cap.7, pp. 183-214.

PINO, A. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do Psiquismo Humano. In: PINO, Angel; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **CADERNO CEDES – Pensamento e Linguagem – estudos na perspectiva da psicologia soviética.** Campinas/SP: Papyrus, nº 24, 1991, pp.38-51.

REILY, Lucia. **Escola Inclusiva – Linguagem e Mediação.** Campinas/SP: Papyrus, 2004.

ROCHA, M.S.P.M.L. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico.** 1994. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP.

RONCATO, Caroline Cominetti. **Refletindo sobre as interações dialógicas no espaço escolar.** 2002. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba.

SKLIAR, Carlos Bernardo; LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e Estudos Culturais em educação: um debate entre Professores Ouvintes e Surdos sobre o Currículo Escolar. In: LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** São Paulo: Lovise, 2000. Cap. 1, pp.11-22.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues. **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.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados – EDUSF, 1999.

TARTUCI, Dulcéria. **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.

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

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

VYGOTSKY, _____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, _____. (1924-1931/1989). **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas. Trad. C.P. Fernández. Cuba, Havana: Pueblo y educación, 1989. v.5.

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

WEIL, Pierre e TOMPAKOW, Roland. **O Corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal**. Petrópolis/RJ: Vozes, 3ª ed., 1993.