

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

A CRIANÇA SURDA E SEUS INTERLOCUTORES NUM  
PROGRAMA DE ESCOLA INCLUSIVA COM ABORDAGEM  
BILÍNGÜE

BEATRIZ APARECIDA DOS REIS TURETTA

Piracicaba – S.P.

2006

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

A CRIANÇA SURDA E SEUS INTERLOCUTORES NUM  
PROGRAMA DE ESCOLA INCLUSIVA COM ABORDAGEM  
BILÍNGÜE

BEATRIZ APARECIDA DOS REIS TURETTA

ORIENTADORA: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> MARIA CECÍLIA RAFAEL DE GÓES

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Piracicaba – S.P.

2006

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Cecília Rafael de Góes (Orientadora)

Profª Drª Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda

Profª Drª Maria Cristina da Cunha Pereira

## **AGRADECIMENTOS**

- A Deus, por ter possibilitado que eu atingisse mais este objetivo.
- Ao meu esposo, pelo apoio e companhia em todos os momentos.
- A meus pais, amigos e familiares, por terem compreendido com tanta atenção e carinho as minhas ausências.
- Às professoras Cristina B. F. de Lacerda e Maria Cristina da Cunha Pereira pelas valiosas sugestões oferecidas no exame de qualificação.
- Aos membros da equipe do programa de inclusão e aos demais educadores envolvidos, que se mantiveram sempre dispostos a ajudar e muito contribuíram para a realização deste trabalho.
- Às responsáveis pelo Instituto Baroneza de Rezende, local em que trabalho, pelo apoio e pelas concessões feitas durante o período do Mestrado.
- À Cecília Góes por tudo que me proporcionou neste tempo de convivência. Sem ela, posso afirmar, não teria alcançado o nível de reflexão que desenvolvi até aqui.
- O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

## RESUMO

O presente trabalho aborda a problemática da educação oferecida às crianças surdas e busca discutir as possibilidades de articulação entre iniciativas de educação bilíngüe e de inclusão escolar para esses alunos. A pesquisa aqui relatada focaliza uma instituição de educação infantil da rede pública que desenvolve um programa com esse duplo propósito, propiciando ao aluno surdo a interação com educadores ouvintes - professora, intérprete e outros profissionais - e um educador surdo, além da convivência com parceiros ouvintes e surdos. O estudo deu ênfase ao papel da linguagem na formação da criança, referenciando-se em autores que assumem a corrente histórico-cultural e/ou a perspectiva enunciativo-discursiva na investigação da educação de surdos. O objetivo específico foi analisar os modos pelos quais as crianças surdas envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os adultos educadores, cujos papéis são diferentes no que concerne ao trabalho pedagógico e aos compromissos com o aluno incluído. Os procedimentos abrangeram filmagens de atividades em classe, entrevistas com educadores e anotações de campo sobre outros aspectos de interesse. As análises indicam algumas limitações das possibilidades de interlocução das crianças surdas, vinculadas aos tipos de atividades desenvolvidas (como canto/música e conto de história) e, sobretudo, à demanda de atenção visual decorrente da presença de diferentes educadores, com posições distintas em sala de aula. Quanto a esse segundo apontamento, ficaram evidenciados encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis da professora, da intérprete e do educador surdo, além de ambigüidades na atribuição de responsabilidade a cada um em termos da atuação pedagógica. Diante desses interlocutores adultos (além de outros, menos regularmente presentes), as crianças surdas respondiam de maneiras variadas, mas geralmente reveladoras de dificuldades tanto para escolher “para quem” e “quando” olhar, como para compreender e participar das atividades em ocorrência. Considerando essas experiências das crianças e o tempo insuficiente de atividades adicionais exclusivas para o grupo de surdos, nota-se que as condições ainda não lhes permitem um bom ritmo de aquisição da língua brasileira de sinais. No fechamento do texto são salientados os méritos do programa e os vários avanços efetivados; ao mesmo tempo, são apontados problemas sugeridos pelos achados. Esses problemas, embora não possam ser enfrentados apenas no âmbito de decisão da equipe coordenadora e da escola, em razão especialmente das políticas de redução de custos e da disposição de instâncias educacionais superiores, sugerem a necessidade de mudanças urgentes, para evitar o risco de manter as metas da educação bilíngüe em posição de subalternidade à da educação inclusiva entendida como atendimento na escola regular.

## ABSTRACT

This work is oriented to the issue of deaf children education and to proposals that attempt to articulate two approaches: bilingual education and school inclusion. The field work was carried out in a childhood education institution (for the age range of 3-6 year old) which develops a program with this double purpose and offers to the deaf students experiences of interaction with hearing professionals (teacher, Sign Language interpreter and others) and with a deaf educator, besides the conviviality with deaf and hearing partners. The study emphasized the role of language in the formative process of the child, taking as theoretical references works in the area of deaf education that are based on the historical-cultural approach and/or the dialogical-discursive perspective. The specific objective was to investigate the ways by which the deaf children got involved in the interpersonal relationships and in the communication with the various interlocutors present in the classroom, especially with the adults, whose roles differed as to the pedagogical work and commitments with the deaf students. The procedures consisted of video-recordings of classroom activities, interviews with the educational professionals and field notes relative to other aspects of interest. The analyses indicate limitations for the interlocution of deaf children which are linked to the types of activities (such as music/singing and storytelling) and mostly to the demands of visual attention due to the presence of several educators, with different positions in the classroom. Regarding the latter aspect, the roles of the teacher, the interpreter and the deaf educator seemed to be inadequately established, generating ambiguities concerning each one's responsibility for pedagogical actions. In the face of these adult interlocutors (apart from other, less regularly present), the deaf children responded in various ways, generally indicative of the difficulties to choose "whom" and "when" to look at, as well as to understand and participate of the ongoing activities. Considering these experiences and the insufficient activities offered exclusively to the deaf group, we can infer that these conditions do not allow for a desirable flow and pace in Sign Language acquisition. In the discussion, we point to the merits of the program and to the various advances it achieved; at the same time, we resume the problems indicated by the analyses. Although some of these problems cannot be faced only in the sphere of decision of the program coordinating staff and the school, due specially to the policies of cost reduction and the dependence on other educational instances, the findings suggest the need of urgent changes in order to avoid the risk of subordinating the goals of bilingual education to those of inclusive education conceived as the insertion of the child in regular school.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1: DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	04
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE SURDOS, PROPOSTAS INCLUSIVAS E PROPOSTAS BILÍNGÜES.....	15
2.1. A educação de surdos.....	16
2.2. A educação bilíngüe e a escola inclusiva: desafios.....	22
CAPÍTULO 3: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO SISTEMA REGULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	25
3.1. Considerações metodológicas.....	25
3.1.1. A proposta de educação inclusiva para crianças surdas.....	25
3.1.2. Procedimentos da pesquisa.....	27
3.1.3. Os participantes.....	29
3.2. A visão dos educadores sobre a proposta: apontamentos a partir de entrevistas.....	32
3.2.1. As dificuldades na implantação do programa.....	32
3.2.2. As crianças: quem são elas nos discursos dos educadores envolvidos.....	35
CAPÍTULO 4: A SALA DE AULA INCLUSIVA: INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE ALUNOS SURDOS COM EDUCADORES E COM COLEGAS OUVINTES.....	40
4.1. A rotina da classe.....	40
4.2. O aluno surdo e seus interlocutores na sala de aula.....	42
4.3. As interlocuções e os papéis dos educadores.....	49
4.4. As interlocuções e os tipos de atividade.....	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
ANEXO 1.....	88

## APRESENTAÇÃO

“É na sutileza e na delicadeza de buscar entender o diferente que se encontra o mais perfeito entendimento do que é ser humano” (ALMEIDA, 2002, p.85).

Quando esbocei a escrita desta apresentação, iniciei por relatar minha trajetória de estudos até o mestrado. Depois de alongar as considerações, optei por um relato mais pontual, partindo de minhas atividades atuais para explicar, sucintamente, porque estou desenvolvendo esta pesquisa de Mestrado.

Sou aluna regular do Curso Seqüencial de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), também participo de um projeto de pesquisa sobre as interações de alunos surdos no espaço do recreio de escola regular. No Mestrado, meu trabalho, aqui exposto tem foco na educação inclusiva para surdos.

Meu desejo na vida profissional sempre foi o de ser professora de educação infantil. Já atuei nas diversas faixas etárias dessa etapa educacional e continuo nesse âmbito até hoje. Amo o que faço.

Então, por que o interesse pelas questões da surdez? Pelas crianças surdas? Pela Língua de Sinais?

É difícil responder, mas o conhecimento inicial que tive sobre esses sujeitos, produziu em mim sentimentos fortes: uma espécie de paixão à primeira vista e uma perplexidade diante da injustiça que marca suas condições de vida. Isso me levou a ver a educação por outros ângulos, com menos inocência e de forma mais crítica. Além do mais, parece ter-me levado a uma transição de projeto de vida profissional, estágio em que me encontro. Gosto de ser professora de Educação Infantil, mas não sou a mesma de antes dos estudos sobre a surdez e não me vejo sendo apenas essa professora. Minhas preocupações estão orientadas para as necessidades especiais. Dependendo das circunstâncias de vida e oportunidades, pretendo fortalecer esse lado de minha opção profissional-acadêmica.

O contato com assuntos relativos à surdez ocorreu durante o Curso de Especialização em Educação Especial que fiz entre 2002 e 2003. Minha motivação

inicial relacionava-se ao fato de que um dia poderia receber algum aluno especial e precisaria saber, ao menos, por onde começar.

Defini, para a monografia, um tema relacionado com a criança portadora de Síndrome de Down. Fatores circunstanciais não me permitiriam continuar a pesquisa. Senti-me então perdida, pensando em desistir do curso. Minha orientadora perguntou-me se eu queria ler sobre surdez. Aceitei meio desanimada, descrente de que iria me empolgar com o estudo. A única aproximação que tinha com esse assunto era o contato com uma pessoa surda na família. No entanto, nas leituras realizadas, encontrei não só o tema da monografia da especialização, como também a área educacional que vem me instigando a pesquisar até este momento.

Pensar que crianças ficavam aquém do processo educacional devido às suas especificidades deixou-me indignada e desafiada a colaborar um pouco para melhorar a educação oferecida a elas.

Sei que existe uma ampla discussão a respeito de ouvintes “decidindo” sobre a vida e a educação dos surdos, mas espero que, embora sendo ouvinte, eu consiga elaborar as inúmeras vozes que, como diz M. Bakhtin (2004), formam a polissemia do meu discurso, abrangendo vozes de identidades surdas que me permitam uma reflexão cuidadosa sobre a busca de mudanças da realidade educacional.

Venho estudando muitas análises e discussões sobre a educação de surdos. Entre as várias indagações que fui levantando, escolhi uma que norteia o presente trabalho: como articular as iniciativas de inclusão escolar e de educação bilíngüe?

Para explorar um ângulo dessa pergunta, realizei uma pesquisa numa instituição de educação infantil da rede pública que pretende propiciar às crianças surdas o uso de duas línguas, Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), num programa em que o aluno surdo interage com educadores ouvintes (professores, intérpretes) e educadores surdos, além de parceiros ouvintes e surdos. O objetivo específico da pesquisa é investigar os modos pelos quais as crianças surdas envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os educadores, cujos papéis são diferentes em relação ao trabalho pedagógico e aos compromissos com o aluno incluído.

O primeiro capítulo deste trabalho aborda a problemática dos discursos do movimento inclusivo e delinea um panorama geral das iniciativas que foram ou

estão sendo implementadas no atendimento de crianças com necessidades educativas especiais.

No segundo capítulo, procuro apontar aspectos relevantes das especificidades na área da surdez, que se colocam como desafio para unir a proposta de educação bilíngüe com as propostas inclusivas.

O capítulo seguinte contém, na primeira parte, as considerações metodológicas do trabalho de campo realizado, com indicação dos procedimentos empregados e caracterização do programa desenvolvido na escola e dos sujeitos. Na segunda parte encontra-se um relato sucinto de depoimentos em entrevistas feitas com os educadores da instituição, de maneira a contextualizar as análises dos dados principais.

Essas análises são expostas no quarto capítulo, que focaliza os registros de ocorrências em sala de aula e salienta possibilidades e dificuldades das crianças surdas frente aos vários interlocutores. Como indicado, embora sejam consideradas interações dessas crianças com parceiros, privilegio os educadores, que ocupam posições e atribuições diferentes na classe, para garantir que duas línguas estejam em uso durante as atividades escolares.

Nas considerações finais reporto-me aos esforços da equipe que coordena o programa e às dificuldades enfrentadas para implementá-lo.

## CAPÍTULO 1

### DISCURSOS SOBRE INCLUSÃO E NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (FERREIRA e FERREIRA, 2004, p.44).

Muitos argumentos a favor da inclusão ressaltam a necessidade de que sejam integrados indivíduos que, por alguma deficiência, estão excluídos da sociedade.

Sawaia (1999), para quem a sociedade exclui para depois incluir, procura, por meio de suas análises, demonstrar que a inclusão é contraditória e dialética, pois os “excluídos” são parte integrante da sociedade, embora muitas vezes não em condição decente e digna. Partindo deste pressuposto, podemos afirmar que mesmo excluídos *de* alguns âmbitos, estão inseridos *na* sociedade, apesar de uma relação de subalternidade.

Conforme diz Silva (2000):

A deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que este interpreta e trata como desvantagem certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (p.13).

Sabemos que, assim como a deficiência, a etnia, a situação econômica, a opção sexual e a pertença cultural, outras condições são tratadas como desvantagem pelos grupos sociais. Entretanto, é importante tornar visível e público que a inclusão escolar faz parte de um movimento amplo, mas vincula-se particularmente ao atendimento educacional de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Estamos num momento histórico em que a tendência mundial é atribuir quase exclusivamente à escola a tarefa de efetivar a inclusão social. A esse respeito, Góes e Souza (1998) afirmam que existe nos discursos predominantes

(...) uma tentativa de se reduzir o complexo processo de integração social à experiência educacional, entendida como mera contigüidade física dos diferentes com aqueles ditos normais (como se a normalidade fosse uma situação material de fato e como se pudesse ser entendida como uma realidade monolítica) (p.163).

É de extrema importância que o âmbito da educação inclusiva, embora estudado especificamente, não seja separado do contexto social do qual deriva. Não devemos nos esquecer que vivemos em uma sociedade excludente, na qual o valor das pessoas é determinado pela capacidade produtiva.

As tentativas de inclusão escolar demandam iniciativas pedagógicas que possibilitem o atendimento digno a todas as crianças que estão na escola, sobretudo àquelas que têm necessidades especiais. Trata-se de rever antigos hábitos, atitudes e práticas, na direção de trabalhar com a diversidade de maneira inovadora; de aceitar e respeitar a diferença, bem como valorizar a todos, buscando superar as imagens “pré-conceituadas” das características dos educandos especiais.

A partir da década de 80, observaram-se movimentos ligados à democratização do ensino, que visavam um processo mais significativo de formação para os indivíduos atualmente denominados “pessoas com necessidades especiais”.

Esses movimentos foram refletidos em muitos eventos, destacando-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (Tailândia,1990), a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Espanha,1994) e a Convenção da Organização dos Estados Americanos (Guatemala, 1999). As proposições e debates desses eventos, além de outros fatores, repercutiram em nossa realidade e possibilitaram a adoção de medidas legais para a integração e educação de indivíduos com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca (1994)<sup>1</sup>, baseada no compromisso de uma educação para todos, estabelece que o princípio fundamental da escola é o acolhimento de crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas e outras. Para alcançar essa meta “a escola tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves” (p.18).

---

<sup>1</sup> A Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais foi a concretização das discussões realizadas na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade realizada na Espanha em junho de 1994

Bueno (2001) afirma que a Declaração de Salamanca deixa lacunas, é ambígua e possibilita diferentes interpretações, o que não poderia deixar de ser diferente, já que naquela conferência estavam representantes de diversos blocos, com diversas tendências, que assumiam distintas perspectivas políticas, assim como diferentes organizações e especialistas que também se distinguiam por suas opções teóricas a respeito da educação dos deficientes.

Segundo o autor, a conjuntura do momento possibilitava apenas um tipo de documento: o aberto à interpretação e incorporação dependendo da perspectiva política adotada.

No Brasil, o atendimento das crianças especiais ganha espaço na Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), que trazem para o contexto da escola regular a responsabilidade antes atribuída apenas à educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 mostra algo inédito: um capítulo específico para a Educação Especial. Ferreira (1998) lembra que “o fato de a nova LDB reservar um capítulo exclusivo para a educação especial parece relevante para uma área tão pouco contemplada, historicamente, no conjunto das políticas públicas brasileiras” (p.7), mas ressalta que esse registro legal, embora colabore para iniciativas de inclusão, não assegura os direitos.

Segundo Skliar (2001), a partir da Declaração de Salamanca, a América Latina torna cada vez mais freqüente a idéia de inclusão da alteridade deficiente na escola regular. Para ele, os documentos são supostamente progressistas porque denunciam a discriminação e a exclusão das escolas especiais que perpetuam práticas pedagógicas absurdas. Estes documentos defendem o direito dos deficientes de assistirem às aulas nas escolas públicas junto com os demais alunos, além de mencionarem a obrigação de se aceitar, abranger e trabalhar a diversidade.

Ao expor sua análise dos discursos inclusivos, Aranha (2004) ressalta que a transformação social e do processo educacional é tarefa e competência a ser cumprida coletivamente, que não compete exclusivamente ao professor promovê-la dentro de sua sala de aula, pois:

Matricular um aluno com deficiência em classe regular e deixar somente por conta do professor a administração de seu processo educativo é manter as condições de segregação do aluno com necessidades especiais e do fracasso do ensino, mascarados pelo índice quantitativo da matrícula (p. 56).

A autora acrescenta ainda que, apesar de as transformações no pensar e nas práticas sociais não se efetivarem por decretos, nem de um dia para o outro, as decisões políticas possibilitam que se “desvelem dificuldades, necessidades e que se criem espaços e meios que impulsionam a reflexão, o debate, o estudo e a pesquisa, abuse de soluções criativas e a promoção das mudanças desejadas” (ARANHA, 2004, p.50).

Embora os documentos oficiais possam ter sinalizado caminhos inviáveis ou indesejáveis, acabaram por permitir acontecimentos históricos que constituíram avanços, por vezes pela desordem. Mesmo que esses avanços não correspondessem aos que estavam estabelecidos legalmente, isso não significa que eles não tenham acontecido. Se a lei deixou brechas para que muita coisa não fosse realizada, também as deixou para que passos importantes fossem dados. Não quer dizer que os estigmas e preconceitos tenham sido acentuadamente reduzidos, e, muito menos, que a lei tenha assegurado todos seus pressupostos, mas estão sendo trilhados caminhos em direção ao que almejamos: a inclusão.

Desta discussão julgo que a maneira mais promissora de considerar a inclusão é a que respeita e valoriza as diferenças, sem que qualquer especificidade seja caracterizada como impedimento para a aprendizagem, mas que todas reafirmem o desafio de avançarmos no processo de transformação dos padrões de desenvolvimento até então atingidos.

Apesar de impulsionadas pelos decretos, as mudanças em curso, em virtude da tentativa de atendimento às necessidades dos alunos com deficiência que estão sendo incluídos, têm favorecido as condições de atendimento dos demais alunos. Além disso, de certa forma, o olhar que tradicionalmente era voltado para o grupo vem sendo redirecionado para as especificidades de cada um, para particularidades antes imperceptíveis.

Aspectos positivos em documentos políticos são igualmente apontados por Bueno (2001), autor que faz ressalva ao jogo de poder em meio ao qual a Declaração de Salamanca foi elaborada, mas afirma que esta foi um “divisor de águas nas propostas políticas mundiais”, pois “jogou por terra” as perspectivas homogeneizantes que até então eram vigentes e proporcionou a presença da diversidade.

Um balanço das conquistas ocorridas nos dez anos da Declaração de Salamanca nos alerta sobre a importância de avaliar as tentativas inclusivas que têm sido realizadas desde então, haja vista que:

A proposta de educação inclusiva já deixou algumas profundas marcas nos discursos educacionais. É hora de abandonar a retórica e buscar debates baseados em argumentos cientificamente defensáveis e buscar as evidências empíricas criteriosamente registradas. É hora de avaliar as alterações que foram introduzidas na rotina escolar a título de ensino inclusivo (OMOTE, 2004, p.3).

Ainda de acordo com o autor, existem experiências escolares declaradas como inclusivas que envolvem profundos equívocos.

Como exemplo disso, podemos lembrar de situações em que professores não são informados que terão alunos “deficientes” em suas salas de aula e que descobrem após algum incidente inesperado; situações em que, mesmo sabendo da presença do aluno, professores resolvem ignorá-lo e continuam suas aulas sem verificar se ele está inteirando-se do assunto; situações em que os professores até procuram envolver-se com o aluno, porém preparam ou dão para ele uma atividade diferenciada (menos elaborada) do resto da classe; enfim, são muitas as situações que são declaradas inclusivas, mas que demonstram que estes alunos estão sendo impossibilitados de participar do processo escolar.

Diante disso, devemos enxergar o fato de que muitas crianças são excluídas, mesmo estando inseridas nas salas de aula. Seria ingênuo acreditar que só existem propostas boas, cujas finalidades sejam apropriadas às necessidades de todos os educandos.

A realidade educacional está, assim, impregnada de sérios problemas. Se o ensino comum não tem atingido seus alunos,

O ensino especial também tem mantido sistematicamente grande parcela de seu alunado nos mesmos níveis inferiores de escolarização, sob a alegação de que esta, por suas próprias características, não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais. Crianças têm sido mantidas por anos a fio no ensino especial sem que se consigam mínimos resultados com relação à sua escolarização (BUENO, 2001, p.25).

Embora se pretenda conceber um só sistema educacional, na verdade as escolas comum e especial ainda continuam como sistemas separados e parecem estar cristalizadas. A primeira busca trabalhar com a homogeneidade e carrega consigo posturas tradicionais, não questionáveis em sua organização. A segunda orienta-se para as especificidades da deficiência, mas não avança em suas práticas pedagógicas. Na verdade, ambas concebem a deficiência como limite para aprender e justificam, assim, um ensino não criterioso e eficaz.

É certo que a escola deveria estar preparada para a diversidade, mas também é certo que, se fossemos esperar por isso, estaríamos preservando a dualidade entre escola regular e especial. Não se trata de negar a necessidade de aperfeiçoamento da escola e dos profissionais envolvidos, porém não seria pertinente aguardar até que se construa o pleno atendimento dessa condição para que os diferentes segmentos de alunos venham então ter acesso à educação.

As reformas educacionais não estão ocorrendo na rapidez pretendida pelas diretrizes oficiais, e sim na medida das condições concretas. Entretanto, bem ou mal, a integração e/ou inclusão são tentativas de mudar a realidade excludente de nossas sociedades.

Ferreira (no prelo), em análise de documentos sobre políticas de inclusão, aponta para perigosas referências que marcam e sintetizam os discursos inclusivos, destacando o problema de definir, no âmbito da legislação educacional, quem serão os alunos beneficiários dos serviços da educação especial, já que

O conceito de necessidades especiais, que busca tirar o foco das condições ditas deficientes e mostrar uma visão mais processual e educacional, pode dificultar a percepção de aspectos particulares da educação de pessoas com deficiência ou reforçar a associação entre problemas rotineiros da escola e os serviços da educação especial (FERREIRA, no prelo).

Além desse risco, a educação depara-se com o inevitável conflito de decidir qual a natureza do processo educacional apropriado a esses alunos. É nesta tentativa que surgem divergentes posições e formas de saída do impasse.

Mendes (2002) afirma que as diferentes concepções e propostas de educação inclusiva podem ser agrupadas em duas correntes predominantes: os inclusionistas e os inclusãoistas totais.

1- Os "inclusionistas" consideram que o objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários à vida futura, tanto dentro quanto fora da escola, enquanto os "inclusionistas totais" acreditam que as escolas são importantes pelas oportunidades que oferecem de fazer amizades, mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e fortalecer as habilidades de socialização.

2- Os "inclusionistas" defendem a manutenção do continuum de serviços, que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares, enquanto os "inclusionistas totais" advogam pela colocação apenas na classe comum da escola regular e pregam, ainda, a necessidade de extinção do continuum.

3- Os "inclusionistas" acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças, ao passo que os "inclusionistas totais" crêem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (p.65).

Na avaliação da autora, a inclusão total parece ser simplista e equivocada, pois trata de temas demasiadamente complexos de maneira retórica e pouco comprovada cientificamente.

Nesta vertente podemos encontrar os estudos de Mantoan (2003), que buscam a inclusão de todos os alunos no ensino regular, independentemente de sua deficiência. Segundo a autora, a escola deve cumprir o papel de atender a todos os alunos, mesmo aqueles que apresentem diferenças bastante significativas, pois somente assim irá refletir a heterogeneidade da sociedade e preparar para a cidadania.

A perspectiva de valorizar a diversidade, ao que parece, deixa de considerar as necessidades de professores e de alunos especiais, em vista da história que tem constituído essas pessoas e das condições concretas em que vivem, além de negligenciar as peculiaridades dos alunos envolvidos e o fato de que eles formam-se também pela identificação no convívio com seus semelhantes.

Embora existam duas tendências predominantes, outros estudos apresentam diferentes formas de compreender a inclusão e suas possibilidades de implementação; discussões sobre diferença e diversidade<sup>2</sup> trazem questionamentos e posicionamentos adicionais, ou seja, um leque de visões que não se encaixam em apenas duas categorias.

---

<sup>2</sup> Como ilustração desses debates, ver o Dossiê "Diferenças", na revista Educação e Sociedade, 2002.

Segundo Kassar (2004), o conceito de inclusão invadiu o nosso vocabulário, significando e justificando várias situações nem sempre satisfatórias. A autora mostra a necessidade de especificar não só de que inclusão se está falando, mas também de quais alunos, para que possa haver contribuições a esse respeito. Salienta que este conceito não se explica por si só, já que é utilizado por diferentes discursos, propostas e posicionamentos. Ademais, é preciso considerar que o movimento inclusivo é contraditório em relação à sociedade excludente em que vivemos, que uma escola para todos precisa conhecer sua realidade para poder adequar os procedimentos didáticos, adaptar materiais e outros requisitos básicos, buscando atingir a meta de “propiciar o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade” (p.63) a todas as crianças.

Num levantamento sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Práticas Educativas e Processos Interativos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Ferreira (2006) salienta que a escola é marcada e construída historicamente de maneira excludente; que o processo de construção da escola inclusiva precisa romper com o sistema educacional vigente e que os conceitos precisam ser resignificados e/ou recriados. Lembra, também, que é urgente a superação das baixas expectativas com relação aos alunos com deficiência; que os professores precisam assumir a responsabilidade por seus educandos coletivamente; que as identidades não podem mais continuar sendo marcadas pela diferença negativamente e que, é necessário compreender mais amplamente as relações sociais e a linguagem enquanto constitutivas do sujeito e de suas possibilidades de subjetivação.

A autora indaga: como sair de questionamentos sobre a definição do que seja educação inclusiva e suas atribuições, para responder como ela deve constituir-se? Segundo ela,

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)constituindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente saudáveis.

Temos visto a necessidade de um trabalho em sala de aula mais coletivo, garantindo a expressão de cada singularidade num processo de acompanhamento/orientação, que possibilite a constituição do sujeito sem as marcas das desvantagens que têm sido impostas àqueles que são acentuadamente diferentes (FERREIRA, 2006, p. 145).

Os documentos e medidas legais prevêm a concretização da educação inclusiva com suporte adequado às especificidades do alunado, à especialização de professores, redes de apoio, parcerias que possibilitem superar as dificuldades e trilhar novos caminhos. Portanto, as propostas que surgem com o intuito de baratear a educação não podem sequer ser chamadas de inclusivas, já que a premissa passa a ser outra.

Por meio da análise de documentos oficiais Laplane (2004) busca “chamar a atenção para a necessidade de pensar a política inclusiva na dinâmica do sistema educacional e social” (p.32) e considera que as políticas, ao enfatizarem os direitos individuais e os discursos da inclusão, trazem mais perguntas que respostas.

Ferreira e Ferreira (2004) ressaltam a situação da educação perante o desafio da diversidade. Ainda temos uma escola regular que não sabe muito bem como ensinar seus alunos “tradicionais” e, ao mesmo tempo, esperamos que receba alunos com deficiência, que são estranhos para ela. A escola parece ainda resistir em reconhecê-los como seus alunos e em desenvolver sua formação num processo educativo que seja relevante para eles.

Conforme salienta Carvalho (2004), a proposta de inclusão é muito mais abrangente e significativa do que simplesmente oferecer ingresso no espaço escolar sem a devida garantia de participação nos processos de ensino-aprendizagem; ao contrário, deve viabilizar uma escola de boa qualidade para todos, com todos e por todos os alunos. Além disso, a inclusão não se refere somente àqueles que estão sendo inseridos no ensino regular; implica adicionalmente o comprometimento com uma educação de qualidade.

O intuito de oferecer escola para todos propicia a busca por estratégias mais significativas de aprendizagem, porém abre espaço também para riscos quanto à conceituação das necessidades educativas especiais e à ação a elas destinada. Provavelmente, os problemas mais importantes estejam no equívoco de tentar unir todas as diferenças e agrupar todos os indivíduos com necessidades totalmente distintas sob uma mesma categoria.

Embora reconheça que as propostas oficiais possam ter caráter progressista, Skliar (2001) julga que elas são também totalitárias, no sentido de que propõem uma inclusão sem condições, ou seja, trata todos os indivíduos sem atentar para as especificidades de cada caso e, sobretudo, sem debater as questões que configuram a alteridade deficiente.

Assim, muitas vezes a inclusão ainda é compreendida simplesmente como um processo que serve à socialização da pessoa deficiente, contribuindo para que se torne como os demais, sob a idéia da homogeneização.

Atualmente existem muitas e novas tentativas de mudar a realidade excludente de nossas escolas, contudo as mudanças ainda são mínimas. Concordando com várias das posições aqui abordadas, julgo que se trata de realizar uma transformação que respeite não somente os alunos especiais, mas todos os que estão na escola, que precisam ser considerados como indivíduos únicos em suas necessidades e peculiaridades. O momento é de enxergar a inclusão de forma mais ampla, abrangendo o desafio de enfrentar as dificuldades encontradas com todos os alunos ditos “normais”, e de fazer ecoar o alerta de que a mera inserção física na sala comum não garante educação de qualidade que respeite os diferentes; respeito no sentido de aceitação das diferenças resultantes das condições concretas de existência oferecidas pelo grupo social.

Na verdade as necessidades dos alunos especiais não se configuram apenas porque são surdos ou cegos, porque apresentam deficiência mental ou paralisia cerebral. Elas nascem, também e principalmente, das experiências vividas em diferentes esferas e extratos sociais, assim como tantas outras dificuldades não relacionadas a aspectos orgânicos.

Mendes (2002) destaca que, para a educação inclusiva ser bem sucedida, faz-se necessária uma reestruturação do sistema educacional em todos os níveis, sejam eles políticos, administrativos, escolares ou pedagógicos, nas próprias salas de aula. Se os indivíduos são diferentes, cabe à escola inclusiva fornecer recursos, métodos e avaliações diferenciados e adequados a todos os alunos. Para isso, é preciso considerar que os objetivos devem ser igualitários, mas os meios para atingi-los podem e devem ser adequados às possibilidades de cada indivíduo.

O direito à igualdade de oportunidades e 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 (CARVALHO, 2004, p.35).

O conjunto de considerações aqui apresentado dá visibilidade ao grande desafio que traz a promessa de uma escola regular que deve caminhar rumo à inclusão. Se esse processo requer tempo e inovações complexas, é possível pensar, por outro lado, num projeto de inclusão consciente, construído dentro das possibilidades e estruturas educacionais disponíveis atualmente.

(...) é preciso construir um modelo de educação inclusiva que respeite nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante à atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais (MENDES, 2002, p.71).

Apesar de ambigüidades e lacunas, já contamos com instrumentos oficiais, mas a qualidade da educação e a permanência dos alunos incluídos não dependem apenas de medidas legais. Estudos, como os aqui referidos, apresentam muitas análises a respeito da legislação, entretanto indicam que é preciso encorajar trabalhos que examinem iniciativas concretas de inclusão e sua implementação. A questão sobre a qual procuro refletir é a forma pela qual a escola regular pode desenvolver propostas inclusivas para alunos surdos, que são os sujeitos de interesse deste trabalho. Tendo em vista que a diferença do surdo demanda uma educação também bilíngüe, cabe indagar sobre as possibilidades de entrelaçamento dos dois projetos educativos.

No próximo capítulo focalizo a educação de surdos e alguns dos principais problemas que devem ser enfrentados para a concretização da abordagem bilíngüe.

## CAPÍTULO 2

### EDUCAÇÃO DE SURDOS, PROPOSTAS INCLUSIVAS E PROPOSTAS BILÍNGÜES

A condição de surdez tem sido enquadrada entre as chamadas necessidades educativas especiais, apesar de atribuir ao surdo uma condição de pessoa diferente e de aluno especial, essa classificação não chega a superar uma concepção de surdez vinculada às características orgânicas e cheia de significados pejorativos que têm sido discutidos por mais de décadas.

Membros participantes da comunidade surda lutam pelo reconhecimento de aspectos sócio-culturais e lingüísticos que lhes são peculiares. Embora reconheçam a perda auditiva, não se consideram pessoas deficientes, já que são capazes de elaborar o conhecimento existente no mundo de outras formas.

Entretanto, como afirma Lulkin (1998), o poder está nas mãos dos que ouvem e falam, e, para que haja mudanças, é preciso que se crie uma outra perspectiva que privilegie a escuta "(...) que solicita uma atitude de disponibilidade de todos os sentidos, ainda que 'o ouvir' não se materialize como sentido fisiológico" (p.40). Ao invés de focalizar o ouvir, é possível conceber os deficientes auditivos como "eficientes do olhar". Essa alteração não resolve a posição de menor poder do surdo, mas redimensiona o campo de luta, ao privilegiar outro sentido, como uma estratégia de tirar o foco da deficiência e perceber os indivíduos com surdez de outros modos forma. Trata-se de mudar a idéia homogeneizante de que todos devem aprender e significar o mundo da mesma forma e pelos mesmos meios, de entender que todos são diferentes.

A denominação "deficiente auditivo" ou a sigla D.A. mais comumente utilizada para se referir ao indivíduo surdo (expressões essas sustentadas pelo modelo médico que ainda persiste), quando vista por um ângulo histórico-cultural, mostra carregar a visão preconceituosa e estigmatizada de um sujeito deficiente e desacreditado pela família e/ou sociedade. Na crítica a essa visão, Moura (2000) indica que, se o nomearmos "surdo", ao invés de classificar a deficiência estaremos abrindo espaços de significação relacionados às potencialidades e poderemos falar em eficiência.

A defesa do reconhecimento da diferença vale para todos aqueles que estão em salas de aulas e que precisam ser entendidos em suas singularidades, para que sejam asseguradas as condições necessárias ao desenvolvimento e à apropriação dos bens culturais. Entretanto, o atendimento às diversas necessidades especiais requer iniciativas distintas apesar de implicar princípios gerais comuns.

## **2.1. A educação de surdos**

(...) durante quase um século (1880-1960), o discurso dominante sobre a surdez centrou-se no abafar, no inferiorizar, no descaracterizar as diferenças, elevando e enfatizando aquilo que “falta” ao surdo frente ao “modelo” ouvinte (a audição, a fala, a linguagem), determinando o desenvolvimento de abordagens clínicas e práticas pedagógicas que buscavam o apagamento da surdez, por meio da tentativa de restituição da audição pelo uso de aparelhos de amplificação sonora, e de levar os surdos ao desenvolvimento da linguagem oral a partir de técnicas mecânicas e descontextualizadas de treino articulatório (LODI, 2004, p.25).

Durante o século XX e desde antes, a educação seguiu tendencialmente uma concepção médica sob a qual as crianças surdas eram tratadas como pacientes e os professores atuavam como terapeutas, porque a atenção era posta na deficiência auditiva e no domínio da língua falada.

Luchesi (2003) lembra que, nesse contexto, os professores precisam em sua formação adquirir conhecimentos de “fonologia - os fonemas, suas características, seus pontos de articulação -, com destaque especial aos exercícios respiratórios, aproveitamento de audição residual por meio de treinamento auditivo e exercícios fonoarticulatórios” (p.15).

Por essa razão, a escola especial vem sendo vista como a instituição especializada mais capacitada para educar e oralizar o surdo. No entanto, a priorização da linguagem oral em relação à aquisição dos conteúdos escolares acaba por proporcionar poucas oportunidades efetivas de acesso ao conhecimento.

Na abordagem oralista as crianças eram expostas a treinamentos intensos e longos de articulação da fala e leitura orofacial; passavam anos de suas vidas em tais treinamentos, que quase sempre não alcançavam o resultado esperado. As questões relativas à educação do surdo não tinham tanta relevância, eram deixadas para depois que ele conseguisse oralizar-se.

O oralismo, segundo Skliar (1998), é a forma institucionalizada do “ouvintismo”<sup>3</sup>. Pressupõe-se nesta abordagem que o indivíduo surdo não aprende porque não ouve. Então, por exemplo, se as pessoas falarem calmamente e de frente para o aluno com deficiência auditiva, a leitura orofacial permitirá a aprendizagem, em experiências que poderão suprir os demais aspectos do desenvolvimento.

Mais amplamente, este investimento na língua falada reflete uma visão do que é o padrão humano e essa visão entrelaça-se a certos determinantes histórico-sociais.

Convivem dentro dessas idéias outros pressupostos: os filosóficos – o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos – a importância da confissão oral, e os políticos – a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX (SKLIAR, 1998, p. 17).

No final do século XIX, houve um Congresso em Milão que ficou internacionalmente conhecido pela vitória da vertente oralista sobre abordagens gestualistas. A linguagem gestual, segundo os defensores do oralismo, era inferior e constituía um dos fatores principais que dificultavam a aquisição da fala.

Lulkin (1998) deixa evidente qual era a posição dos participantes, ao fazer um recorte dos anais do Congresso e mencionar a seguinte declaração de um congressista italiano:

Em todas instituições onde se deseja sincera e eficazmente introduzir o verdadeiro método da palavra, devemos, inicialmente, separar os iniciantes dos outros alunos e, por todos os meios possíveis, desenraizar a erva daninha da língua de sinais. A linguagem mímica exalta os sentidos e provoca, demasiadamente, a fantasia e a imaginação (p. 37)<sup>4</sup>.

A partir deste Congresso, as práticas do oralismo se intensificaram; a convivência, com a linguagem gestual, até então tolerada, passa a ser abolida assim

---

<sup>3</sup> Skliar (1998) assim caracteriza o ouvintismo: “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” ( p.15)

<sup>4</sup> Provavelmente, a expressão ‘língua de sinais’, empregada na tradução, talvez deva ser compreendida como linguagem de sinais, pois não se aceitava seu estatuto de ‘língua’.

como a presença do professor surdo responsável pelo ensino de conteúdos e transmissão de determinado tipo de cultura (LACERDA, 1996).

O predomínio do oralismo continuou e, durante parte do século XX, a incapacidade de falar ainda era associada a déficits cognitivos. Como diz Moura (2000) “todos aqueles que não progrediam na oralidade eram considerados deficientes mentais com necessidades especiais” (p.49).

O sistema oralista com pressuposto organicista era questionado por aqueles que atribuíam importância à língua de sinais, porém continuava a ser aplicado na maioria das escolas.

Embora o oralismo exista até hoje em nossas escolas, outra corrente surgiu em meados da década de 70. Trata-se da comunicação total, que abrange uma ampla rede de recursos comunicativos como os sinais, a fala, a leitura orofacial, a escrita, o alfabeto digital, bem como, gestos, pantomina, desenho, etc. Para Góes (1999),

“freqüentemente, na implantação das diretrizes da comunicação total, o trabalho pedagógico envolve interlocuções em sala de aula centradas em práticas bimodais, compostas a partir de elementos das línguas faladas e de sinais (em nossa realidade, da língua portuguesa e da língua de sinais)”(p.3).

Estas práticas envolvem o uso simultâneo de duas modalidades de comunicação, fala e sinais, e podem incluir variados recursos semióticos. A autora lembra as críticas feitas a essa abordagem por defensores do uso das línguas de sinais, que apontavam para a instrumentalização e descaracterização da língua de sinais, tornada um mero suporte para aprender a língua do grupo majoritário ouvinte.

Embora os resultados obtidos com a comunicação total talvez tenham sido mais eficazes do que os alcançados com o oralismo, não se pode negar que o atraso na cognição e no desempenho escolar de crianças, jovens e adultos surdos, decorrente do desenvolvimento insuficiente da linguagem, ainda era um problema e causava extrema inquietação para os profissionais da área. Constatava-se que, depois de longos anos de escolaridade, a maioria dos adultos surdos não conseguia dominar a linguagem escrita.

Tartuci (2001) revela em sua pesquisa que um dos grandes problemas da educação dos surdos é a dificuldade encontrada na alfabetização. Devido ao fato de a alfabetização ser entendida como codificação-decodificação de símbolos, numa

operação em que os alunos precisam apenas transformar sons em letras e vice-versa, os alunos surdos permanecem mais tempo no nível pré-escolar (fase inicial de aquisição da leitura e escrita), protelando a entrada nas séries iniciais do ensino fundamental.

Na mesma linha, a dificuldade dos surdos para se apropriarem da Língua Portuguesa é atribuída por Pereira (2002) ao fato de que a concepção sobre a escrita ainda se pauta na combinação de vocábulos, codificação e decodificação dos mesmos, sem preocupação alguma com o uso da escrita enquanto prática social mais ampla. A autora afirma

Como resultado disso, muitos alunos surdos, embora identifiquem significados isolados de palavras, e sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem (p. 49).

Segundo Sánchez (1999), os métodos de ensino da língua escrita fracassam porque centram o problema no indivíduo, ignorando que a questão é tanto lingüística como sócio-cultural. Os problemas não se referem apenas aos alunos surdos, já que a educação não tem atendido adequadamente também os alunos ouvintes, que, apesar do contato com a língua oral e escrita desde pequenos, convivendo com pessoas que compartilham a mesma língua, não atingem os padrões de compreensão esperados.

Cabe perguntar-se agora em que medida a educação garante a criança surda este tipo de atividades que são as que permitem que uma criança tenha o domínio pleno da língua escrita. E a resposta: a educação dos surdos não garante nem em quantidade e nem em qualidade as interações minimamente necessárias para permitir a aquisição da língua escrita. Pelo contrário, suas práticas são com demasia frequência inibitória (SANCHEZ, 1999, p. 43).

Por outro lado, a atribuição desse fracasso aos professores ouvintes ou às limitações dos métodos de ensino serve para desviar a tentativa de denúncia dos erros e contradições da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. Skliar (1998) discute essa questão e argumenta que “a educação dos surdos não fracassou, ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais” (p.19).

Na busca nessa tentativa de mudar os pressupostos organicistas, nos quais a educação se enraíza há tanto tempo, se propõe um novo olhar sobre a formação da pessoa surda e seu direito a uma experiência educativa bilíngüe.

(...) abordagem bilíngüe, a qual preconiza que o surdo deve ser exposto o mais precocemente possível a uma língua de sinais, identificada como uma língua passível de ser adquirida por ele sem que sejam necessárias condições especiais de "aprendizagem". Tal proposta educacional permite o desenvolvimento rico e pleno de linguagem, possibilitando ao surdo um desenvolvimento integral. A proposta de educação bilíngüe defende, ainda, que também seja ensinada ao surdo a língua da comunidade ouvinte na qual está inserido, em sua modalidade oral e/ou escrita, sendo que esta será ensinada com base nos conhecimentos adquiridos por meio da língua de sinais (LACERDA, 2000, pp. 53-54).

Para que as interações possam fluir, a criança surda precisa ser exposta o mais precocemente possível à língua de sinais para aprender a sinalizar no mesmo ritmo que as crianças ouvintes aprendem a falar. Desta forma, a criança desenvolve as capacidades e competências lingüísticas tão necessárias para atingir os mesmos padrões de pensamento da criança ouvinte.

Contudo, há uma questão crucial a ser considerada: por muito tempo o principal motivo que não permitia o acesso precoce das crianças à língua de sinais se caracterizava pelo fato de a grande maioria das crianças surdas ser filha de pais ouvintes, que descobriam tardiamente a surdez e desconheciam a língua de sinais ou até mesmo sua importância.

Embora atualmente muitas famílias tenham acesso a um diagnóstico precoce da surdez de seus filhos, ainda assim, buscam outras formas de comunicação e continuam desconhecendo ou negando a importância da língua de sinais, cuja aquisição é em geral admitida tardiamente. O fato é que, independentemente da época de detecção e confirmação da surdez, não se verifica a procura pela condição bilíngüe dessas crianças, que muitas vezes acabam entrando em contato com a língua de sinais apenas na escola. E, para agravar a situação, não é só o contato com uma língua diferente com a qual ela depara-se, mas com sua primeira língua, já que nesses casos a criança chega à escola sem língua alguma desenvolvida.

Assumindo que a língua é viva, móvel e meio de transmissão cultural entre os falantes, devemos concordar com Lodi (2004), quando afirma que:

(...) no caso da educação para surdos, apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez (p.29).

De acordo com a autora, a percepção positiva da surdez pela criança é bastante influenciada pela presença de professores surdos nas escolas e depende, fundamentalmente, das relações que ela estabelece com seus pares e com os ouvintes.

Desse modo, a configuração de uma educação bilíngüe não é nada simples. Gesueli (1998), ao analisar essa questão, indica que a passagem para a educação bilíngüe implica uma mudança não só metodológica como também ideológica frente à surdez.

A expressão “educação bilíngüe” não se reduz ao desenvolvimento de duas línguas. Nesse sentido, SKLIAR (1997) esclarece:

O objetivo “bilíngüe” não supõe um modelo pedagógico completo, senão a presença de duas línguas no contexto da educação. A questão educacional para os surdos precisa, então, de uma análise e uma definição sobre a ideologia e a arquitetura escolar mais além de suas qualificações de “bilíngüe” (p.49).

Nesta abordagem é possível pensar a educação dos surdos a partir de outros ângulos, de suas diferenças, seus direitos e potencialidades, na tentativa de superar ou ao menos entender as dualidades que se mostram presentes.

As potencialidades – os direitos – educacionais às quais faço referência são: a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade de identificação das crianças com seus pares e com os adultos surdos; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania, etc (SKLIAR,1998, p. 26).

Conforme esse autor, tais potencialidades foram apenas esboçadas na tentativa de gerar sementes para um projeto político-educacional. Em projetos na

educação de surdos, elas têm sido utilizadas, de modo voluntário ou não, ignoradas ou, o que é pior - às vezes reconhecidas -, mas em meio a sérias contradições.

Numa perspectiva histórico-cultural, não podemos esperar que as mudanças aconteçam rapidamente, pois sua concretização requer vontade política, iniciativa dos envolvidos e tempo para que os processos se desenvolvam e transformem a perspectiva educacional.

## **2.2. A educação bilíngüe e a escola inclusiva: desafios**

Perlin e Quadros (1997) levantam alguns questionamentos sobre a possibilidade de associar a educação inclusiva (tal como usualmente concebida) à educação de surdos, ressaltando que, de acordo com as questões implicadas nas leis que concedem direitos aos surdos, é possível

(...) antecipar uma conclusão e afirmar que a integração dos surdos em escolas comuns, considerando a perspectiva dos programas de escolas inclusivas, é um equívoco. As escolas inclusivas não apresentam as condições básicas para o desenvolvimento das relações lingüísticas, sociais, culturais e políticas da comunidade surda (p. 36)

Uma implicação que as autoras evidenciam é o fato de que as escolas visam o desenvolvimento da língua portuguesa, o que condiciona todo o processo educacional. Se tomamos como prioridade o acesso ao conhecimento adquirido pela humanidade por meio da língua de sinais, a primeira língua do surdo, nos vemos diante de indagações importantes.

Como a escola inclusiva vai trabalhar com o português como segunda língua com alunos surdos, se deve trabalhar com essa língua partindo do pressuposto de que seja a primeira língua dos demais alunos? Ademais, se a escola não está conseguindo garantir a aquisição da primeira língua, a língua de sinais, como ela poderá garantir o processo de aquisição do português, que é uma segunda língua para surdos, sem uma primeira língua? (PERLIN E QUADROS, 1997, p.37).

É necessário, também, considerar implicações sócio-políticas, pois o envolvimento da comunidade surda seria indispensável nas questões referentes à educação de surdos e deveria ser incluída no espaço de discussões juntamente com os ouvintes. Uma escola inclusiva sem adultos surdos seria mais uma forma de

desarticular sua comunidade. As autoras levantam uma saída para a resolução desse problema: centralizar o atendimento dos surdos em escolas focais. Deste modo, a verdadeira integração social dos surdos só se daria através de uma escola regular, mas uma escola regular para surdos.

Contudo, o que encontramos em nosso país são realidades completamente diferentes tanto nos estados quanto nos municípios. Não seria possível estruturar e organizar uma escola regular para surdos em todas as localidades, tendo em conta, por exemplo, que há muitas áreas com pequenos municípios e que são marcantes as diferenças entre as regiões do país em termos de realidade educacional.

É grande o desafio de assegurar uma educação bilíngüe aos surdos dentro do contexto educacional comum e inclusivo, pois isso demanda recursos humanos e materiais, além do fato de que, neste momento, a escola e seus profissionais ainda não estão aptos a concretizá-la. São necessários intérpretes fluentes em língua de sinais e educadores surdos que representem a comunidade surda, além de mudanças metodológicas orientadas para o direito do educando a aprender de modo independente da via auditivo-oral.

No entanto, como afirma Lacerda (2002), a prática inclusiva observada até o momento demonstra o desconhecimento das comunidades surdas e o não entendimento da necessidade de educadores surdos. Muitas vezes a solução é posta apenas na inserção do intérprete em sala de aula; porém, mesmo essa inserção precisa ser feita com muito cuidado e reflexão, pois, embora auxilie e assegure possibilidades de comunicação, ainda permanecem no âmbito escolar alguns problemas e lacunas tais como ajuste curricular, escolhas metodológicas, entre outros.

... uma escola que se quer inclusiva precisa abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda (p.125)

A autora sugere que a melhor saída para os problemas e tensões que podem surgir na inserção do intérprete na sala de aula é a sua parceria com o professor, numa situação em que cada um assuma seu papel, porém, numa atitude colaborativa pela qual ambos pensem e proponham estratégias para as atividades

de classe no intuito de promover melhores condições de aprendizagem para a criança surda. Entretanto, se a escola não “atentar para a metodologia utilizada e currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete” (LACERDA, 2002, p.128).

Precisamos, também, desenvolver um olhar mais crítico sobre o currículo de nossas escolas. Como Dorziat (2004) salienta, as políticas de inclusão constituem um passo importante para o reconhecimento das diferenças e potencialidades dos alunos historicamente marginalizados, mas também podem, através da suposta imparcialidade do currículo, continuar a privilegiar valores de determinadas parcelas da população sem considerar no contexto educacional a diversidade tão explícita nos discursos governamentais.

Os movimentos de educação bilíngüe para alunos surdos e de inclusão escolar estão levando à implementação de iniciativas diversas. Neste trabalho a atenção orienta-se para os desafios e possibilidades de projetos que buscam articular as diretrizes das duas abordagens. Trata-se de uma tarefa bastante difícil: atender educacionalmente ao aluno surdo, dentro de uma visão bilíngüe, numa escola que, no seu funcionamento geral, é historicamente monolíngüe.

Com o propósito mais amplo de contribuir para a discussão sobre as possibilidades de entrelaçamento de propostas inclusivas (de inserção na sala comum) e propostas bilíngües na educação de surdos, a pesquisa realizada focalizou uma instituição de Educação Infantil. Esta escola é um exemplo de experiência de uma educação inclusiva que se realiza pela inserção do aluno surdo na sala comum e lhe propicia, na medida do possível, uma formação bilíngüe.

A pesquisa feita é exposta nos próximos capítulos. Como mencionado anteriormente, meu interesse específico está em buscar indicadores de possibilidades e obstáculos para o estabelecimento de diálogo das crianças surdas com outros na sala de aula, em particular com os educadores.

## **CAPÍTULO 3**

### **UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS NO SISTEMA REGULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Na tentativa de contribuir para a análise de iniciativas que procuram abranger as diretrizes de educação inclusiva e de educação bilíngüe para alunos surdos, a pesquisa de campo realizada, como foi anunciado na Apresentação, teve por objetivo investigar os modos pelos quais as crianças surdas envolvem-se nas relações interpessoais e na comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os educadores, cujos papéis são diferentes em relação ao trabalho pedagógico e aos compromissos com o aluno incluído.

Neste capítulo é exposta a metodologia da pesquisa, que abrangeu observações de sala de aula e entrevistas com educadores; em seguida, teço comentários sobre indicadores das entrevistas, que servem para contextualizar os achados principais, que serão objeto do próximo capítulo. As informações metodológicas são iniciadas pela caracterização do programa de inclusão ao qual estavam vinculadas as crianças surdas focalizadas.

#### **3.1. Considerações metodológicas**

##### **3.1.1. A Proposta de educação inclusiva para crianças surdas**

O estudo de campo foi realizado junto a uma Escola Municipal de Ensino Infantil (EMEI), num município de porte médio do interior do Estado de São Paulo. O programa desenvolvido nessa escola é uma proposta de educação inclusiva que propicia, na medida do possível e dos recursos concretamente disponíveis, uma condição bilíngüe às crianças surdas atendidas, na direção do que vem sendo recomendado tanto pelas diretrizes oficiais como pelos estudos na área da surdez, que tendem a enfatizar a importância da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível. Um componente fundamental desse processo inclusivo é a possibilidade

que as crianças surdas têm de encontrar-se com seus iguais e partilhar de especificidades culturais com o adulto surdo.

De acordo com a documentação examinada, o prédio da EMEI foi construído primeiramente para funcionar como pré-escola e, posteriormente, foi adaptado para ser uma creche, com o objetivo de suprir as necessidades do bairro e das famílias de funcionários públicos municipais, trabalhadores de um local próximo.

No ano de 2004, em que foi realizada a pesquisa, a escola funcionava com um total de 137 vagas distribuídas pelos níveis de berçário, berçário II, maternal I, maternal II, jardim I, jardim II, pré-integral e pré – meio período. Das crianças atendidas, nove eram surdas.

Segundo informações da diretora, desde o início de seu funcionamento, essa EMEI vem preocupando-se em proporcionar a inclusão, mas o ano de 2003 teve bastante relevância neste processo, pois a instituição passou a ser escola de referência para crianças surdas, através de uma proposta do Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Ensino, num projeto conjunto com docentes das áreas de Fonoaudiologia e Educação de uma Universidade da cidade<sup>5</sup>. Com isso, teve início uma experiência educativa com as seguintes diretrizes e ações:

- *Necessidade de permanência das crianças em período integral:*
  - *Meio período nas atividades escolares regulares com acompanhamento de um intérprete educacional<sup>6</sup>;*
  - *Meio período em atividades com um instrutor surdo fluente em LIBRAS (em atividades pedagógicas / oficinas), para favorecer a aquisição e o desenvolvimento de LIBRAS e para o contato com surdos adultos, objetivando oferecer figuras positivas de identificação surda.*
- *Contratação de um instrutor/ monitor surdo.*
- *Contratação de intérpretes educacionais (de acordo com o número de salas que receberem crianças surdas).*
- *Capacitação de membros da equipe de educadores: feita pelas docentes para os membros da equipe.*

---

<sup>5</sup> Para informações adicionais sobre esse projeto, ver anexo 1.

<sup>6</sup> Para maiores esclarecimentos sobre intérprete educacional, ver Lacerda (2000; 2002).

Em 2004 duas intérpretes começaram a atuar; uma delas ficava nas classes de Maternal II e Jardim II, por uma hora diária em cada turma; a outra atendia apenas à turma de Pré-escola no período matinal.

Nesse período também começou o trabalho de um jovem educador surdo, que permanecia uma hora diária, pela manhã, em cada sala onde havia alunos surdos, três vezes por semana. Além disso, realizava oficinas com todas as crianças surdas da Instituição duas vezes por semana, à tarde, juntamente com uma fonoaudióloga que atuava como assessora do programa (embora com uma posição funcional de auxiliar de pesquisa).

A participação do educador surdo visava propiciar o contato efetivo com a LIBRAS e representar uma figura de referência para a identidade das crianças surdas, papel que, conforme avaliação dos demais educadores, ele desenvolvia com bastante competência e desenvoltura. Quanto à sua presença em sala de aula, a intenção era ampliar as possibilidades de circulação da LIBRAS para surdos e ouvintes.

Também os pais eram envolvidos e convidados para ter aulas de LIBRAS aos sábados durante o período de uma hora. Segundo informação da instituição, poucos participavam assiduamente.

### **3.1.2. Procedimentos da pesquisa**

A pesquisa focalizou uma classe de Jardim II (para alunos de 5-6 anos de idade), durante o segundo semestre do ano de 2004. Os procedimentos abrangeram a observação de situações de sala de aula, com registro em diário de campo e em vídeo.

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

Também foram realizadas entrevistas com os adultos que mantinham contato mais direto com as crianças surdas da sala estudada (diretora, duas professoras, intérprete, assessora e educador surdo). As entrevistas foram orientadas por um roteiro semi-estruturado que buscavam indícios sobre a receptividade em relação ao projeto (as dificuldades e avanços percebidos, as perspectivas de continuidade) e a imagem atribuída às crianças surdas incluídas. Como indicado, esse procedimento

teve o propósito de complementar os dados principais, com indicações sobre o processo de inclusão e sua implantação. Os registros das entrevistadas ouvintes foram feitos em áudio e do educador surdo em vídeo.

Devido a um trabalho anterior que eu tinha realizado durante o ano anterior na mesma classe (para elaboração de monografia)<sup>7</sup>, minha presença enquanto pesquisadora já era aceita entre as crianças. A partir de 2004, quando dei início ao presente trabalho, apenas dois alunos, um surdo e outro ouvinte não me conheciam. Aos poucos, começaram a aceitar bem minha presença. Em meados de setembro/outubro, todas as crianças já me consideravam participante da sala; “faziam festa” quando eu chegava e até reclamavam de minha ausência. As crianças conversavam comigo enquanto eu filmava, mostrando seus materiais de atividades, e por vezes utilizando a filmagem ou minha presença para reprimendas, reivindicações e comprovações de acontecimentos. Por exemplo, as crianças apontavam para a câmera e diziam: “Olha, a tia tá vendo!”. Recordo-me de uma ocasião em que a aluna surda (só havia uma na sala) estava discutindo com outras meninas por causa do lápis de cor e me chamou para resolver a situação. Noutras situações, em brincadeiras ou conflitos, os meninos surdos corriam para se esconder atrás de mim e ter-me como “barreira protetora”. Em algumas ocasiões, também me viam como autoridade para permissão de ida ao banheiro ou de realização de atividades.

Os episódios registrados em vídeo foram transcritos com base no sistema de notação proposto por Lacerda (1996): “As vocalizações e fala foram transcritas em itálico; os sinais padronizados entre barras, em letra maiúscula; gestos e pantominas foram descritos e aparecem entre parênteses” (p.72)

Exemplos:

As falas dos sujeitos - em itálico.

- *Vamos nos sentar.*

Os sinais da LIBRAS - em caixa alta e entre barras.

- /CASA/

Gestos não padronizados, pantomimas, expressões, ações em ocorrência - entre parênteses.

- (levanta-se e distribui o material da atividade)

---

<sup>7</sup> O título dessa monografia foi “A surdez: uma análise das experiências pré-escolares enquanto significativas para a apropriação da Língua Portuguesa escrita” .

Os trechos de vídeo selecionados foram aqueles que proporcionaram indicadores de tendências em termos dos acontecimentos de interação e interlocução das crianças surdas com outros participantes da sala. Um critério adicional de seleção de trechos foi a possibilidade de transcrição mais completa da situação, já que as filmagens muitas vezes não permitem captar expressões e/ou movimentos que são parte da enunciação em LIBRAS e essenciais para a análise.

### **3.1.3. Os participantes**

A pesquisa foi realizada numa sala de Jardim II, que tinha 18 alunos, com 5-6 anos de idade. Na classe havia três surdos; uma outra criança que apresentava perda auditiva não foi considerada entre os sujeitos focais, pois era um caso de deficiência múltipla<sup>8</sup>.

Os três alunos surdos eram filhos de pais ouvintes e não fluentes em LIBRAS. Embora conhecessem alguns sinais, ainda estavam em processo de aquisição.

Duas professoras atuavam com a turma; uma era regente e a outra estava na condição de monitora, como acompanhante da criança com deficiência múltipla. Também participavam das atividades uma intérprete de LIBRAS e o educador surdo, em momentos estabelecidos pela instituição.

### **Alunos surdos**

A instituição não dispunha de informações precisas sobre o grau de surdez dos sujeitos, tendo em vista que não havia recebido os dados de diagnóstico audiológico.

1) Adriele – Nasceu de parto normal e prematura, aos seis meses de gestação. A surdez só foi notada aos três meses de vida. Usava aparelho auditivo e apresentava surdez em grau não esclarecido. Freqüentava a EMEI no período da manhã diariamente, no período da tarde participava das oficinas com o educador surdo

---

<sup>8</sup> Essa criança apresentava síndrome com ataxia, deficiência auditiva e visual; segundo o prontuário, tinha adicionalmente deficiência mental. O menino freqüentava a instituição do ensino regular no período da manhã; no período da tarde atendia a sessões de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional e equoterapia. Não participava das oficinas com o instrutor surdo.

duas vezes por semana e ia a uma instituição especializada nos demais dias. Em 2003, Adriele utilizava-se de pouquíssimos sinais, tentava constantemente oralizar, independentemente do interlocutor. Adriele tinha brigas constantes com Enzo (referido a seguir), o que exigia a intervenção dos adultos. O educador surdo, por vezes, precisava separá-los devido à agressividade entre os dois. Em 2004, Adriele distanciou-se mais dos colegas surdos, preferindo sentar-se com meninas e com os demais ouvintes. Utilizava-se de diferentes formas de comunicação: às vezes gestos ou sinais; em geral a fala.

2) Enzo – Nasceu prematuro de parto normal, aos sete meses de gestação. Apresentava surdez congênita de etiologia desconhecida e usava aparelho de amplificação sonora modelo retro-auricular bilateral. Frequentava a EMEI no período da manhã diariamente, no período da tarde participava das oficinas com o educador surdo duas vezes por semana e ia a uma instituição especializada nos demais dias. No ano anterior, Enzo permanecera grande parte do tempo perambulando pela sala, brincando e fazendo travessuras, apontando e fazendo gestos para comunicar-se, raramente utilizava-se de sinais. Em 2004, demonstrou estar mais envolvido nas atividades escolares, terminava as atividades propostas, apresentando grande progresso no uso da LIBRAS em relação ao ano anterior. Raramente tentava comunicar-se pela fala e, quando o fazia, eram apenas ruídos. Como amigo e parceiro teve Juliano, que permanecia sempre ao seu lado, embora em constantes brigas, assim como foi mencionado em relação a Adriele.

3) Juliano – Nasceu de parto normal, ouvinte. Aos seis meses de idade teve uma lesão no tímpano causada por cotonete. Frequentava a EMEI no período da manhã diariamente. Seus períodos da tarde eram divididos entre as oficinas com o educador surdo e as atividades na Clínica-escola de Fonoaudiologia, na qual as coordenadoras do projeto bilíngüe mantinham vínculo. Conforme relatos das professoras e intérpretes, quando chegou à instituição, no início do ano letivo de 2004, Juliano era extremamente agressivo e tinha poucas estratégias para comunicar-se. No decorrer do segundo semestre, Juliano começou a demonstrar interesse pelos sinais e pela aprendizagem de modo geral. Sua oralidade passou a ser mais compreensível e sua comunicação por sinais progrediu muito. Ele era

extremamente ligado ao educador surdo apontado como seu melhor amigo, mas também não se separava de Enzo.

### **Educadores envolvidos**

Professora Alice: Era formada no Magistério e em Pedagogia. Nunca trabalhara como professora de alunos surdos, nada sabia sobre a LIBRAS, até fazer o curso de 2003, quando iniciou seu contato através das oficinas oferecidas pelo projeto. Alice era responsável pelas atividades pedagógicas da sala. No início do semestre pareceu estar muito preocupada com as preparações de aulas para os dias de filmagem desta pesquisa. No entanto, no decorrer do semestre, mostrou-se à vontade e segura com a presença da câmera e da pesquisadora. Com essa mudança, ela flexibilizou o acordo para visitas da pesquisadora. Assim, as filmagens, que no início eram realizadas somente no dia combinado, puderam ser feitas em outros dias da semana, sem aviso prévio.

Professora Carol: Em 2004 era aluna da Pedagogia. Atuava como monitora, não era usuária de LIBRAS e entrou em contato com essa língua a partir de 2003, nas oficinas oferecidas pelo projeto. Em geral Carol não participava das aulas diretamente, ajudava na preparação de atividades ou cuidava do aluno com deficiência múltipla.

Intérprete Letícia: Em 2004 estava fazendo o supletivo do ensino médio e não tinha formação de intérprete. Sua experiência com a LIBRAS vinha desde a infância, tendo se tornado usuária na convivência com surdos na Igreja que freqüentava. Ali, realizou durante três anos trabalho voluntário de intérprete com surdos adolescentes e adultos. O primeiro trabalho como intérprete de crianças surdas foi na Instituição pesquisada.

Educador surdo Rafael: Concluiu o Ensino Médio. Adquiriu a LIBRAS na associação de surdos da cidade. Antes de trabalhar na EMEI, participou de grupos de vivência de surdos na Clínica-escola já referida.

Assessora Ana Laura: Era formada em Fonoaudiologia, Mestre em Educação e usuária da LIBRAS desde 1999. Colaborava com a coordenação do programa e atuava juntamente com o educador surdo nas oficinas de LIBRAS para os diferentes grupos atendidos (crianças e adultos).

### **3.2. A visão dos educadores sobre a proposta: apontamentos a partir de entrevistas**

A seguir é apresentada a análise das entrevistas realizadas com os educadores, composta por dois tópicos: 1) as dificuldades na implementação do programa; e 2) as crianças: quem são elas nos discursos dos educadores envolvidos.

#### **3.2.1. As dificuldades na implantação do programa**

Os dizeres dos entrevistados sugerem que a implantação da proposta inclusiva-bilíngüe parece ter acontecido mais no âmbito dos recursos humanos, no que se refere a um número maior de pessoas envolvidas no processo educacional, enquanto pouco foi alterado nas propostas curriculares, práticas pedagógicas, ampliação de recursos materiais etc.

*Pesq.: “Tem alguma coisa no projeto que você acrescentaria, alguma coisa que você ainda vê como dificuldade para o desenvolvimento dos surdos?”*

*Profª. Carol.: “Eu gostaria de ter... tipo, como eu vou falar, aulas, que me ensinassem como lidar com isso, porque não é só intérprete, tá me ajudando, mas não é só isso que precisa. Material pedagógico, que eu não tenho nenhum (neste momento ela parece se referir a materiais próprios da educação de surdos), não só material pedagógico, mas é, tá faltando mesmo lápis de cor, tudo essas coisas, tá faltando tudo tipo de material e, fica difícil, (o olhar da professora para a pesquisadora reflete neste momento a cumplicidade no sentido que a pesquisadora conhece as dificuldades materiais da instituição) sem isso fica difícil, a gente tá ... o projeto tá indo bem, mas com isso eu acho que seria bem melhor”.*

A professora Carol deixa claro que, quando reclama por materiais pedagógicos, reclama para todos os alunos, não só para os surdos incluídos. Apesar de reconhecer que recursos específicos para a educação dos surdos são necessários, também nos mostra a difícil realidade em que se encontram as escolas que dependem dos recursos municipais.

Os materiais fornecidos pela Prefeitura são escassos e muitas vezes de qualidade inferior como, por exemplo, cota reduzida de papéis disponíveis (por várias vezes vi professoras imprimindo no mimeógrafo atividades no verso de panfletos de supermercados); lápis que quebram a ponta a todo instante; apontadores que não apontam; tintas que chegam já com o prazo de validade vencido, às vezes até com bolor.

Além das dificuldades materiais que afetam o desempenho dos alunos, as entrevistas também demonstram a falta de recursos específicos para a educação de surdos, como afirma a professora Alice: *“...ainda faltam bastantes recursos visuais, que nem eu sugeri, que alguém tivesse fazendo cartazes, tipo assim, banheiro com o sinal de banheiro, televisão com o sinal de televisão, porque são coisas práticas que a gente ensina aqui na escola, então eu já tenho o alfabeto com os sinais, eu acho maravilhoso isso, acho... outros tipos de cartazes, aniversário com sinal de aniversário, entendeu, usar muito as duas linguagens, onde tiver uma palavra escrita ter o sinal, entendeu”*.

A intérprete aponta as dificuldades materiais de execução do programa, no entanto, acrescenta que *“as dificuldades, a gente tem as dificuldades, muitas vezes do preconceito, isto pega muito. Ah! Porque tem gente que acho que de família já vem com preconceito, mas criança, criança não tem preconceito, eles convivem muito bem, às vezes tem as dificuldades, às vezes por ele não ser entendido ele parte, né, pra briga, né, a criança, coisa de criança. Mas assim que eles se entendem, tão brincando junto.(ri) E às vezes tem pessoas que não gostam. Assim teve o questionário: Ah! Prefiro meu filho numa escola só para ouvinte. Então isto é uma coisa a ser trabalhada, viu”<sup>9</sup>*.

No conjunto dos depoimentos, vale destacar que as necessidades levantadas pelas professoras, quando comentam sobre possibilidades de acréscimos e mudanças para o projeto, vêm reforçar o que se tem visto na concretização de propostas inclusivas. As professoras reclamam por maior orientação específica da educação de surdos e por materiais apropriados, mas ao mesmo tempo denunciam a falta de condições concretas que possibilitem uma educação de qualidade para todos os alunos, surdos ou ouvintes. Reivindicam materiais básicos para o prazer e

---

<sup>9</sup> O questionário citado refere-se a um levantamento realizado pela coordenação do projeto que visava saber o que os pais das crianças surdas e ouvintes estavam achando do processo de inclusão das crianças surdas e do programa em andamento. A intérprete comenta um dos dados do levantamento, o preconceito de pais de crianças ouvintes.

a aprendizagem de todas as crianças, pouco abordando as questões que são relativas somente à surdez, para tocar no que realmente vem sendo constatado: que a escola enquanto instituição encontra-se em dificuldades para atender a todos os alunos com eficiência e qualidade.

Embora questões possam ser abrangentes e se referir a todos os alunos, a professora Carol ressalta a dificuldade de estabelecer o que seria viável trabalhar na educação de surdos. Sua fala sugere que algo deveria ser diferente, porém não sabe bem o quê. Essa percepção, embora exista, não garante que as práticas pedagógicas se modifiquem. Segundo a professora Carol, *“o que falta, é uma coordenação pedagógica, que foque mesmo o D.A. porque não é da mesma forma que a gente tem que ensinar, mesmo no magistério, na pedagogia, é, num tô aprendendo nada sobre isso, então eu gostaria que tivesse uma coordenação pedagógica que pudesse falar que modo que eu tenho que passar o conteúdo para estas crianças pra mim poder correr com a educação deles, da maneira certa”*.

Não se pode negar a importância que teria uma coordenação pedagógica nesse ambiente, mas é necessária a devida ressalva, já que são realizadas reuniões quinzenais com a coordenação do programa, para orientar as práticas e discutir os problemas. É de estranhar que elas façam raras referências a essa sustentação oferecida para seu trabalho, o que pode dever-se a uma hesitação frente às exigências de mudanças aí implicadas. Talvez, também, elas se vejam desamparadas por não contarem com a presença diária de uma figura de coordenação, num processo que traz inquietação e insegurança.

Por outro lado, elas também não parecem reconhecer plenamente os limites das iniciativas da coordenação e da direção, cujo âmbito de decisão não cobre, apesar dos esforços, todas as necessidades em termos de recursos humanos e materiais, que são de responsabilidade de outras instâncias, localizadas hierarquicamente acima da escola.

No que se refere às questões pedagógicas administráveis pela própria instituição, é importante lembrar que a busca de soluções e/ou atitudes mais eficazes deve ser compromisso de todos os membros da equipe. Não seria desejável, nem viável que um coordenador assumisse o papel de trazer soluções prontas e materiais preparados, pois as transformações precisam ser continuamente refletidas e as práticas constantemente modificadas. Pensando nesse sentido, o

simples acréscimo de um cargo na escola não seria suficiente para resolver questões tão complexas.

### **3.2.2. As crianças: quem são elas nos discursos dos educadores envolvidos**

As crianças, embora estivessem em diferentes níveis de aquisição da LIBRAS, não podiam ser consideradas usuárias fluentes, visto que, muitas vezes não conseguiam expressar-se ou compreender o que lhes diziam.

Rafael (educador surdo) relata como foi seu primeiro contato com as crianças surdas, no ano de 2003, momento em que estavam presentes na instituição Enzo e Adriele entre outros surdos não participantes desta pesquisa. Ele diz<sup>10</sup>: *“antes quando não tinha sinais, os sinais eram muito pouco, eles não sabiam nem da existência dos sinais, então quando eu encontrava com eles, eles ficavam parados, não sabiam o que fazer, ficavam parados. Elas olhavam pra mim, não sabiam, às vezes começavam a brigar, eu tentava separar, explicar para eles que eles poderiam aprender, desenvolver e adquirir mais conhecimento, que era bom para eles. Eu conversava bastante em sinais, a gente trocava muitas coisas, tinha muito diálogo um com o outro para eles poderem melhorar...”*

Em 2004, já era nítida a diferença que Enzo e Adriele apresentavam em desempenho lingüístico; apesar de não fluentes, seus desempenhos lingüísticos eram superiores quando comparados aos de Juliano (recém chegado à instituição).

Embora com defasagem lingüística, o crescimento apresentado por Juliano apenas num semestre escolar causou grande impacto e interesse nos educadores envolvidos, como podemos perceber na entrevista da professora Alice: *“Recebemos um aluno que nunca tinha freqüentado nem escola, nem creche e mora num bairro afastado da cidade. Para nós ele não conhecia nada, só o mundinho dele. Então ele era... não gostava de freqüentar a escola, tinha dificuldades de se comunicar, sentia muito inseguro (...) e ele era rebelde ele era agressivo, cuspia, batia, não participava da roda, era rebelde, com o passar do tempo e com o passar do tempo nós percebíamos que ele, começou a sentir segurança, comigo e com a intérprete, agora é um aluno que pergunta tudo, se interessa para saber todas as letras, os sinais, os sinais de balão, sinais de casa, sinais de escola, é um aluno muito envolvido com a*

---

<sup>10</sup> Entrevista realizada em LIBRAS e traduzida para Língua Portuguesa por uma intérprete de LIBRAS.

*linguagem, hoje ele está fazendo LIBRAS aqui na escola. (...) E dos três, ele é o mais envolvido/interessado em sinais. Os outros dois já dominam a língua, já se comunicam bem com os amigos, e este "aluno maravilhoso que está aqui do meu lado" (a professora dá ênfase ao aluno maravilhoso e ri...) não para de se comunicar comigo...".*

Juliano parece ter sido o grande desafio para a professora. Ao falar, ela detém sua atenção sobre esse aluno e não sobre Enzo e Adriele, provavelmente porque eles já estavam bem adaptados à rotina da escola e eram fluentes em LIBRAS. É importante lembrar que Juliano ingressou no ano de 2004 e os outros dois lá estavam desde 2003.

Mas não foi somente a professora Alice que considerou Juliano um desafio. A intérprete Letícia, quando questionada sobre as crianças, também ressalta que *"eles não tinham contato com a língua, aí que piorava né, porque eles não conseguiam entender a gente e a gente não sabia assim, o que que eles queriam, principalmente o Juliano, que é a grande, assim, (a intérprete ri sem saber como expressar) que foi o mais difícil, porque a Adriele ainda já tinha contato com escola, o Enzo também, já desde o ano passado na creche e o Juliano não. Ele entrou este ano, então pra ele é que nem tirar ele da liberdade dele, que ele vivia lá e colocar ele preso, então ele não tinha idéia do que ele estava fazendo aqui, né. Aí conforme foi passando que ele foi descobrindo a língua de sinais, aí ele começou a entender que ele podia ser entendido, aí mudou a vida dele. Porque aí ele achou um meio, um caminho, que ele sabe que com aquilo ali ele vai ser entendido, ali ele se acalmou, agora ele pergunta, ele mudou totalmente, ele conheceu a língua e sabe que através da língua ele pode se comunicar, ele pode ser entendido."*

Letícia faz poucos comentários sobre Enzo e Adriele, confirmando a percepção de que eles não trazem problemas, estão adaptados. Ela fala mais de Juliano. No entanto seu enfoque é distinto do da professora Alice. Embora reconheça em Juliano a dificuldade de se comunicar, Letícia salienta no aluno as mudanças significativas de comportamento e interesse pela aprendizagem, mudanças que só podem ter ocorrido mediante a significação propiciada pela linguagem.

A assessora Ana Laura aponta igualmente para o quanto a linguagem fez diferença na vida de Juliano e conseqüentemente as possibilidades que assegurou: *"ele não se fazia entender, ninguém entendia o que ele queria, ele era muito*

*agressivo, ele nunca teve contato com outras crianças, então ele não sabia esta questão de regras na escola, e você vê que com a língua de sinais ele começou a entender as coisas do mundo, e hoje ele tem uma facilidade, ele já se comporta, já fica sentado, ele, quando ele, faz uma atividade ele corre mostrar pro Rafael, que ele tá entendendo, e tudo em língua de sinais, tudo que ele vê, ele já faz as letras do alfabeto, o abecedário, datilologia”.*

Depoimento semelhante é dado pela professora Carol, que se mostra motivada com a aprendizagem do aluno: *“Tem o Juliano, que veio, ele chegou por último, ele veio do sítio ele nunca frequentou uma escola, ele... como vou falar, ele está super interessado, ele é o mais interessado ele tá descobrindo tudo agora, tá tudo tão ... (a professora faz expressão de admiração) maravilhoso mesmo, porque acho que ele nunca teve isso na casa dele então ele sai correndo gritando assim quando ele vê assim, uma letra O , assim ele já faz o sinal da letra O, as vogais pra ele quando ele aprendeu as vogais nossa... não sei nem expressar isso, porque ói (a professora se emociona ao contar o progresso percebido) é tão lindo sabia. Juliano, óh. O Juliano me surpreendeu porque ele era tão bicho do mato. Ele ficava o dia todo assim no começo, fugido pela creche. Mas agora ele está tão interessado em tudo, ele vê uma coisa que ele não sabe o sinal, ele já vem correndo pra perguntar, ele pergunta mesmo como é que é, ele quer saber tudo, tudo. Ele não dá um minuto assim, sabe, de descanso pra gente, ele quer saber tudo, ele tá muito interessado”.*

Quanto a Enzo e Adriele, a professora Alice manifesta algumas preocupações. Em relação a Enzo, ela parece não entender como o menino está adquirindo os sinais, já que, a seu ver, ele é desinteressado: *“Tudo que ele faz ele, ele não tem tempo, porque ele quer brincar, entendeu, tudo rapidinho, a gente mostra pra ele, ele faz porque ele sabe que tem que fazer as atividades, ele tem que fazer o sinal, porque a gente fica insistindo pra ele, faça. Ele faz bem rapidinho pra ele poder brincar. A gente vê que ele não tem muito interesse, porque o Enzo, o negócio dele é muito brincadeira, ele é espuleta, ele quer subir, quer descer, então ele não fica muito envolvido na língua de sinais. Mas mesmo assim ele já pegou muita coisa.”* Sobre Adriele, a professora fala de sua preocupação: *“ela já é mais copista, ela olha nos outros e faz, mas eu não tenho certeza que ela saiba o que ela está fazendo, ela tá fazendo o sinal, mas eu não sei se o sinal que ela está fazendo é o que ela está pensando que seja”.*

Ainda que, por falta de outros dados, não seja possível confirmar essa avaliação de Adrielle, o problema apontado pela professora é relevante, pois estudos (por exemplo, TARTUCI, 2001) têm alertado para o fato de que o aluno surdo, na sala regular, copia dos colegas, para enfrentar o problema de não se sentir situado na rotina das atividades e não compreender os acontecimentos da sala de aula.

A partir desse pequeno conjunto de dados das entrevistas podemos perceber o quão complexo e conflituoso é o processo de transformar uma escola tradicional e historicamente monolíngüe numa escola com parâmetros inclusivos e bilíngües. É um processo difícil, que requer reflexão constante, disponibilidade para transformar e avaliar cada passo. E, tratando-se de uma nova realidade em que não se encontram profissionais formados para os compromissos, o grupo de coordenação do projeto enfrenta também o desafio de formar os profissionais em serviço.

Essa formação exige muitas mudanças de olhar: para as crianças que já estão na escola; para as crianças que estão sendo incluídas; para o modo de conceber a educação e a função da escola; para o trabalho pedagógico; para uma nova postura frente a desafios.

Na busca de tantas mudanças, os educadores, em especial os vinculados à coordenação do programa, enfrentam a difícil tarefa de ajustar-se aos limites impostos pela falta de flexibilidade da organização escolar e pela falta de recursos disponíveis. Apesar dos obstáculos e desafios, os profissionais envolvidos têm superado barreiras e desenvolvido estratégias para aprimorar o atendimento educacional. Os dados das entrevistas, associados às observações feitas no cotidiano da escola, indicam que, nesse programa, o processo de educação inclusiva vem se construindo, assim como as possibilidades de educação bilíngüe para as crianças surdas. Vale salientar que os depoimentos sobre as dificuldades – sejam as de ensino, sejam das crianças surdas - sugerem que as educadoras da escola avançaram na direção da idéia de que incluir não é apenas providenciar para a criança “estar dentro” e “socializar-se”, mas implica assegurar à criança incluída o diálogo e o conhecimento que são apropriados a qualquer aluno.

Ademais, é possível afirmar que essas crianças estão apresentando progressos significativos na linguagem. A presença do educador surdo propiciou isso e o contato com um igual, com um adulto fluente na língua que as crianças precisavam adquirir. Observando o cotidiano da escola foi possível notar a disponibilidade e receptividade desse educador, que proporcionou interações de

qualidade, fez com que as crianças vivenciassem positivamente a surdez e tornou-se referência para a construção de sua identidade (principalmente para os meninos, que presumivelmente se identificavam também em relação ao gênero).

Esses achados permitem traçar um panorama que ajuda na interpretação do tema central deste trabalho, que diz respeito às interlocuções estabelecidas pelas crianças surdas em sala de aula e será abordado no capítulo a seguir.

No contraponto ao imaginário fortemente subestimante em relação às crianças surdas, faço minhas as palavras da intérprete Letícia: *“Quem viu as crianças em janeiro e quem vê agora, não reconhece, assim, eles são crianças, é isso que eu falo, eles assim, não são diferentes das outras, assim é, porque fala assim: Ah! É surdo. Não, eles são crianças, crianças, (a intérprete dá ênfase a “crianças”) brincam, bagunçam, é assim, às vezes não obedece, porque são crianças, então às vezes as pessoas confundem a surdez. Não, eles são surdos. Mas são crianças normais, assim, tem criança que você morre de falar com ele e ele não senta, e não são surdos”*.

## **CAPÍTULO 4**

### **A SALA DE AULA INCLUSIVA: INTERAÇÃO E INTERLOCUÇÃO DE ALUNOS SURDOS COM EDUCADORES E COM COLEGAS OUVINTES**

Esta exposição das análises de ocorrências na sala de aula é iniciada por uma descrição sucinta da rotina da classe, seguida da consideração das situações de sala de aula examinadas. Como antecipado, o relato dos achados compõe-se de episódios, que foram organizados sob três unidades: “o aluno surdo e seus interlocutores na sala de aula”, que procura demarcar os posicionamentos das crianças e discutir alguns dos problemas que elas enfrentam para dividir sua atenção visual entre os vários educadores; “as interlocuções e os papéis dos educadores”, unidade que aponta para a complicada relação entre os papéis assumidos pelos educadores na sala de aula e salienta o fato de que as crianças surdas acabam ficando sem referências sobre os educadores para os quais deve dirigir o olhar; e “as interlocuções e os tipos de atividade”, que aborda a participação e o interesse das crianças surdas em diferentes atividades.

#### **4.1. A rotina da classe**

As atividades agendadas e programadas pela instituição tinham início às 8:00h. Antes disso, todas as crianças que chegavam na escola eram agrupadas numa sala em que podiam descansar ou ver televisão, acompanhadas por algumas educadoras e só podiam sair para guardar os agasalhos ou ir ao banheiro. Chegada as 8:00h, as crianças eram levadas em filas por suas respectivas professoras (nem sempre em filas organizadas) para as salas do andar inferior, a fim de tomar o café da manhã, servido diariamente.

Após o café (por volta das 8:30h), as crianças do Jardim II subiam para sua sala de aula localizada no andar superior. Sempre aconteciam negociações de lugares entre elas, até que a professora insistia para que todas se sentassem lado a lado, de costas para a lousa.

As crianças permaneciam em sala de aula por volta de uma hora e meia. Este momento era destinado às atividades pedagógicas e contava com a presença de

educadores, que variava conforme a agenda seguinte: às segundas-feiras, junto com as duas professoras permaneciam em sala a intérprete, o educador surdo e a assessora; às quartas e quintas, a intérprete e o educador surdo; e às terças e sextas, somente a intérprete. Em dias de observação acrescentava-se a minha presença. Como era comum a ausência de vários alunos todos os dias, o número de educadores em sala variava de três a seis para uma média de 15 crianças.

As observações foram realizadas em diferentes dias da semana, portanto os registros puderam abranger os diferentes educadores e as diferentes formas de junção dos mesmos.

Todos os dias, a aula era iniciada com uma música, cuja finalidade parecia ser a de integrar todos os presentes. Os educadores sentavam-se em cadeirinhas, de frente para as crianças.

Depois da música a professora realizava a “roda da conversa” (que no caso não era uma roda, pois as crianças deveriam permanecer ainda em fila encostadas na lousa). Os temas abordados nestas conversas eram variados, como estações do ano, trânsito, natal, etc. Este momento também era utilizado para contar histórias e ensinar músicas e/ou cantigas de roda.

Após a atividade, as crianças dirigiam-se às mesas para realizar as atividades escritas. Só houve um dia de observação em que estas não foram para as mesas e sim para brincadeiras dirigidas.

Por volta de 10:00h, as crianças desciam novamente para brincar no parque, com exceção das terças-feiras em que o parque era lavado e as crianças brincavam dentro da sala de aula com os brinquedos disponíveis. Em seguida, ocasionalmente, algumas crianças tomavam banho.

O almoço era servido às 11h30h; depois, as crianças escovavam os dentes e subiam para a sala de sono. Neste momento, todas as crianças se deitavam ou eram deitadas em colchões que ficavam um ao lado do outro. As crianças que não quisessem dormir precisavam ficar deitadas mesmo assim, pela justificativa de que precisavam descansar. Perto das 14:00h, as crianças eram acordadas e/ou levantavam e eram levadas para tomar o café da tarde no andar inferior da instituição; em seguida, as crianças brincavam na sala de aula ou no parque, jantavam e preparavam-se para ir embora.

A rotina das crianças surdas no período da tarde era diferenciada daquela prevista para as demais crianças da instituição. O trecho abaixo corresponde a um trecho da entrevista realizada com a professora Alice e faz referência a esta rotina:

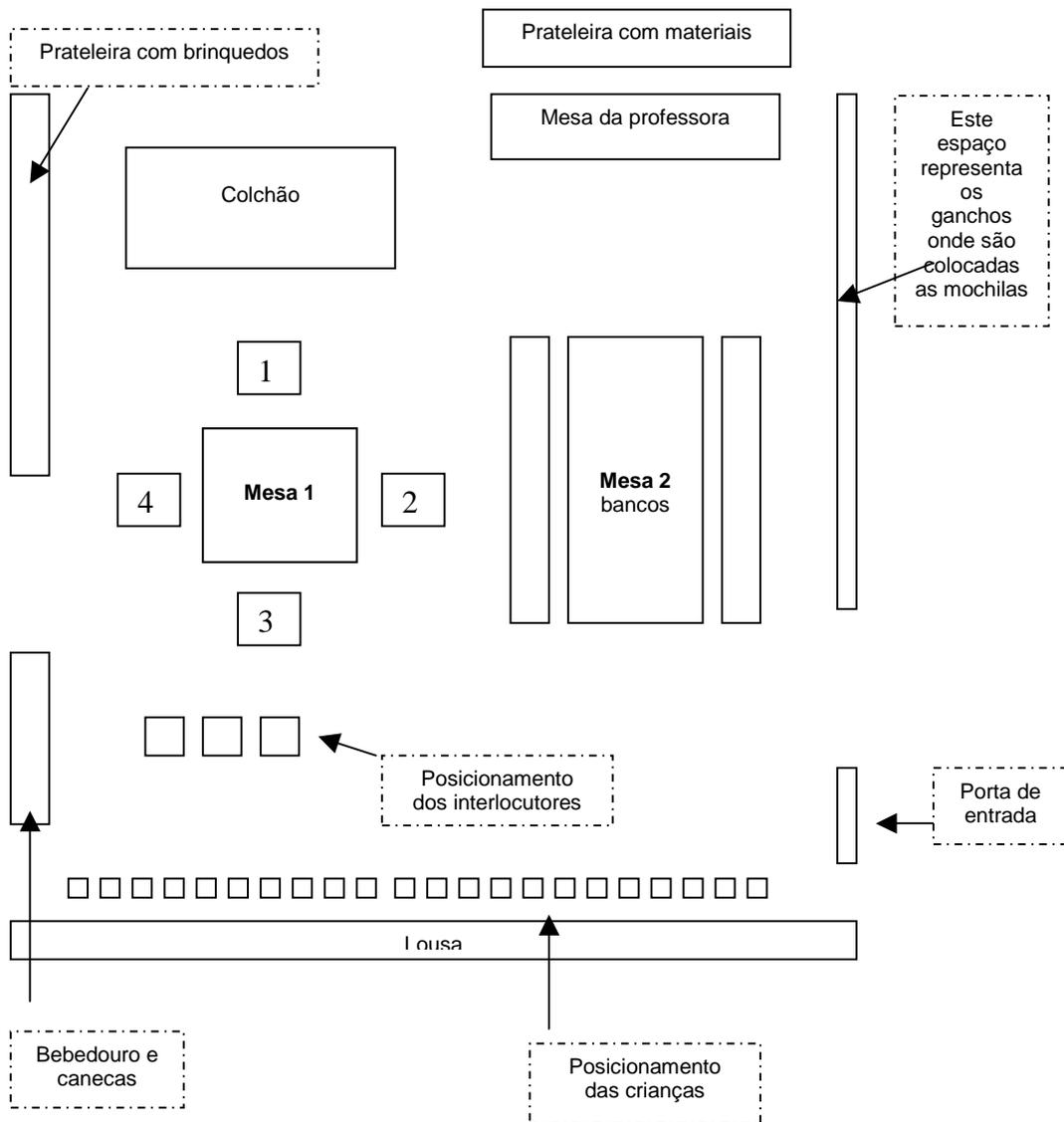
*... porque é assim, de manhã, na creche, é o lado mais pedagógico, tá, depois do sono, que é a hora que eles relaxam eles vão pra uma atividade mais recreativa, então é brincadeira na sala ou brincadeira no parque, a creche funciona mais o pedagógico na parte da manhã, entendeu. E a tarde os deficientes têm uma aula com o Rafael, com o professor, só pro grupinho deles, então eles são tirados da sala de sono, e feito um grupo só de D.A., daí o professor ensina.*

Nas terças e quintas-feiras, acontecia uma oficina de LIBRAS com todas as crianças surdas da instituição conduzida pelo educador surdo e pela assessora Ana Laura com duração de uma hora e trinta minutos.

A denominação dessa atividade não é consensual entre os educadores da instituição, algumas pessoas chamam de aula, outras de grupo, outras de oficina. O maior problema não se refere ao nome do mesmo, mas sim à falta de clareza de professores e funcionários quanto aos objetivos que constituíram a atividade. A professora Alice esclarece que somente as crianças surdas participam dela, quando em seu depoimento refere-se ao “grupinho deles”, “um grupo só de D.A.”. Embora sua fala carregue a imagem e/ou representação que tem das crianças surdas, o que interessa salientar neste momento, é que a professora atribui ao grupo algumas responsabilidades alheias ao mesmo. Ao expressar “daí o professor ensina”, mostra-se profundamente equivocada, pois, apesar de alguns temas trabalhados pelo educador surdo coincidirem com os de sala de aula, o grupo tem como finalidade proporcionar o desenvolvimento lingüístico e a expansão do domínio de LIBRAS das crianças surdas, bem como propiciar a convivência de iguais – crianças e adultos.

#### **4.2. O aluno surdo e seus interlocutores na sala de aula**

Para melhor compreensão do relato das ocorrências em sala, é importante considerar a disposição do mobiliário e dos espaços ocupados pelos presentes, mostrada na figura abaixo.



Para caracterizar as dificuldades que as crianças surdas encontram para o direcionamento da atenção visual e para a “escolha” dos interlocutores em algumas situações, tornou-se necessária a transcrição de algumas *ocorrências simultâneas*, que serão apresentadas em quadros e apresentarão as ações de cada sujeito durante um mesmo período de tempo.

Em outras situações a descrição corresponde a *ocorrências consecutivas*, como usualmente aparece em episódios com alternância de locutores, na seqüência de turnos.

Pereira, Menis e Phelippe (2003), argumentam que, para uma interação comunicativa entre duas ou mais pessoas, o olhar para os interlocutores é imprescindível. Afirmam que “um trabalho de linguagem com crianças surdas deve

ter como ponto inicial o estabelecimento da atenção para o rosto do interlocutor” (p. 222).

Partindo deste pressuposto e considerando que a LIBRAS é uma língua com características viso-gestuais e organização lexical organizada espacialmente (QUADROS; KARNOPP, 2004), é de fundamental importância que os lugares ocupados pelas crianças surdas sejam adequados à troca de enunciados. Assim sendo, o episódio a seguir busca mostrar a localização usual das crianças surdas e indicar as possibilidades e/ou limites de interlocução em função dos locais que ocupam.

### **Episódio 1 – Os lugares das crianças surdas**

Contexto inicial: Neste dia estavam presentes, as professoras Alice e Carol, a intérprete e o educador surdo. Terminado o momento de conversa, a professora diz: “*Vamos sentar nas mesinhas então*”. Assim as crianças distribuem-se nas duas mesas conforme o desejo de cada uma.

Mesa 1 – Adriele senta-se na cadeira 1, Clara na cadeira 2, Gabriela na cadeira 3 e Enzo na cadeira 4. Larissa e Juliano permanecem em volta da mesa enquanto as outras crianças acomodam-se na mesa 2.

(Ver quadro 1 – episódio 1: Os lugares das crianças surdas)<sup>11</sup>

Percebe-se que quando o educador surdo está presente, Juliano determina seu lugar de acordo com o mesmo, já Enzo não dá indícios dessa preferência.

Neste episódio, Juliano ficou, por insistência, com a cadeira antes ocupada por Enzo, embora tenha ocorrido uma “batalha pelas cadeiras”. Fato que demonstra a relativa constância de lugares ocupados pelos alunos surdos na mesa 1.

Mesmo havendo uma negociação de cadeiras, Enzo e Juliano nunca foram observados na outra mesa (pelo menos no início da atividade). Modificam-se as crianças que sentam com eles, mas estes permanecem sempre na mesma mesa.

---

<sup>11</sup> Nos Quadros que se seguem, a distribuição temporal entre colunas é organizada de modo a sugerir a ocorrência simultânea ou sucessiva das ações, porém isso é feito parcialmente já que seria muito difícil garantir a precisão de tal correspondência.

**Quadro 1 - Episódio 1: Os lugares das crianças surdas**

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Juliano	Enzo	Gabriela e Clara
<p>(Ao lado da mesa 2) <i>Deixa eu ver quem que está de parabéns.</i></p> <p><i>Aquela mesinha lá</i> (ainda próxima a mesa 2, referindo-se à discussão que se inicia na mesa 1)</p> <p><i>Gabriela, você minha bonitinha, venha você e a Clara aqui nesta mesona, venha Clara.</i></p>	<p>(Permanece andando pela sala e atendendo a professora, olha para a mesa 1 e percebe o desentendimento entre Juliano e Enzo. Se aproxima da mesa 1)</p> <p>/DEPOIS/ (dirigindo-se a Juliano)</p>	<p>(Anda pela sala. Observa Juliano, olha para ele e fica próximo à cadeira 1 se dirigindo a Juliano) /NÃO/ /ENZO/ /SENTAR/ /NÃO/ /ENZO/ /SENTAR/ /NÃO/ /ENZO/ /SENTAR/ (repete várias vezes o sinal de sentar e olha para as meninas que estão indo para a outra mesa)</p>	<p>(Juliano puxa a cadeira de Enzo que até o momento permanecia sentado).</p> <p>(Olha pra a intérprete e se senta na cadeira que tirou de Enzo).</p>	<p>(Enzo é puxado com a cadeira pelo Juliano).</p> <p>(Inclina-se sobre a mesa, olha para Juliano e depois para a intérprete, vira-se para frente e permanece agarrado a mesa olhando para o educador surdo).</p>	<p>(Gabriela, Clara ouvem o chamado da professora e mudam-se para a mesa 2, com elas vão também Adriele e Larissa).</p>

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Juliano	Enzo	Felipe
<p><i>Felipe aí é o Daniel, bem</i> (balança a mão indicando a mesa 1)  <i>Pode sentar aí também, pode sentar agora.</i> (Se dirige para a mesa 1)</p> <p><i>Senta aqui Rafael</i> (apontando para a cadeira 1 - mexe no braço de Rafael e aponta novamente para a cadeira 1).</p>	<p>(mexe na cabeça de Enzo) /SENTAR/ (mostra a cadeira 3) /SENTAR/ (mostra a cadeira 3) /SENTAR/ (mostra a cadeira 3)</p> <p>(tenta puxar Enzo pelo braço para que sente na cadeira 1) /ENZO/ (mostra a cadeira 1 e olha para a professora, mexe no braço de Rafael) /RAFAEL/ (faz várias vezes o sinal de Rafael)</p>	<p>(puxa a cadeira 1 e mostra para Juliano indicando que o mesmo deve sentar ali) /JULIANO/ (fazendo o sinal com uma mão e tentando chamar a atenção de Juliano com a outra)</p>	<p>(vê que Enzo pega outra cadeira para sentar na sua frente e senta-se novamente na cadeira que Enzo tinha colocado para ele).</p> <p>(fica observando a cena)</p>	<p>(permanece agarrado a mesa, quando percebe a cadeira 3 vazia, puxa no lugar da cadeira 4 para sentar, mas quem senta novamente é Juliano)</p> <p>(continua abraçado a mesa, resistindo em sair do lugar que estava)</p>	<p>(Felipe dirige-se para a cadeira 3, ouve a professora dizer que este lugar é de Daniel, então decide ir para a mesa 2, mas volta pra a mesa 1 quando permitido pela professora e acaba sentando-se nessa cadeira).</p>

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Juliano	Enzo	Felipe
<p>(Mexe na cabaça de Enzo, coloca a cadeira 3 no lugar correto, o puxa pelo braço e depois pega Enzo no colo e o coloca sentado na cadeira 3)</p> <p><i>Isso, amiguinho do Rafael</i> (olha para a intérprete e para Juliano)</p> <p><i>É, mas aquele amiguinho lindinho ali</i> (olha para Juliano e dirige-se para a mesa da professora com o intuito de preparar a atividade a ser dada).</p>	<p>(mostra a professora se dirigindo a Rafael)</p> <p>/PEDIR/ /VOCÊ/ /SENTAR/ (mostrando a cadeira 1) /JUNTO/ /ELE/ (mostrando Enzo).</p> <p>(Ajuda a professora a arrumar a posição da cadeira de Enzo)</p>	<p>(Olha para Enzo e pede para que este se sente na cadeira 3)</p> <p>/EU/ /VOCÊ/ /EU/ /VOCÊ/ (repete várias vezes eu, você, senta-se na cadeira 1, permanece gesticulando com a mão para frente e para trás afirmando para Enzo que estão frente a frente).</p>	<p>(continua observando a situação)</p>	<p>(resiste em sentar em outra cadeira, mas acaba tendo que ceder quando a professora o carrega e o coloca na cadeira 3).</p> <p>(Enzo olha para o educador surdo)</p>	<p>(fica observando a situação)</p>

Os parceiros de Juliano e Enzo são determinados, às vezes, pelas crianças surdas ou ouvintes e, às vezes, pela professora. Quando o educador surdo está em sala, também senta-se nesta mesa, restando apenas um lugar para outra criança.

Adrielle opta sempre por sentar-se na mesa 2, onde sentam-se meninas e meninos ouvintes.

Em determinada semana de setembro, quando questionei o porquê de Adrielle sentar em mesa separada dos surdos, as educadoras levantaram diferentes hipóteses. A professora Alice afirma que fica em dúvida: ora pensa que é pelo fato de Adrielle se identificar mais com as meninas, ora pensa que a garota prefere a outra mesa por causa da agressividade dos meninos.

A intérprete faz referência ao fato de Adrielle ser menina, mas acrescenta que a garota é razoavelmente oralizada e muitas vezes entendida nas tentativas de enunciações orais. Acredita que a menina ainda não definiu como comunicar-se, oscilando entre a fala e os sinais. Por isso, às vezes fica em dúvida se deve falar com Adrielle ou sinalizar para ela, já que a fluência da oralidade é cada vez maior.

Embora a professora Carol tenha feito considerações semelhantes às da professora Alice e da intérprete, acrescentou que, no início do ano, Adrielle sentava-se na mesma mesa que os outros surdos.

Devido ao questionamento da pesquisadora sobre o porquê de Adrielle recusar-se a sentar na mesa 1, no dia seguinte, a professora Alice pede que Adrielle sente-se junto com os surdos, mas esta nega-se, vira de costas e vai para a mesa 2. Em suma, Adrielle senta-se na mesa 2 e os meninos surdos na mesa 1, com exceção de alguns poucos dias em que a professora interfere na decisão das crianças.

Outro fato constante é a presença de Rafael somente na mesa 1 e da intérprete circulando entre a 1 e 2. Ele, normalmente, realiza as mesmas atividades das crianças, mostra-as para os meninos e negocia para que estes caprichem no que estão fazendo. São freqüentes as mediações que Rafael precisa estabelecer frente às brigas de Enzo e Juliano por causa de lápis, borracha, apontador, etc. Nestes momentos, percebe-se que as crianças o respeitam como autoridade e que fazem uso da LIBRAS. Vivenciam com o educador surdo a fluência de sinais e a oportunidade de interagir com um surdo que conversa sobre vários assuntos e coloca-se numa relação de grande proximidade.

Ao deslocar-se, a intérprete oscila entre interpretar a fala da professora para Adriele ou para os meninos. Quando Rafael está presente, a intérprete dirige-se a ele, que por sua vez enuncia para os meninos.

Em dias em que o educador surdo não está, a intérprete transmite o enunciado da atividade e a explica, porém o faz com pouca fluência e, como usuária das duas línguas, precisa dividir sua atenção entre as duas mesas e os freqüentes preparos para as atividades seguintes. Este posicionamento, sempre distante dos meninos surdos e de Adriele, dificulta o trabalho da intérprete que, muitas vezes, acaba fazendo a interpretação da professora de costas para uma das mesas ou numa distância que ambas as crianças não conseguem captar a totalidade dos enunciados. Situação que seria um pouco amenizada, se os surdos sentassem próximos uns dos outros, independente da mesa que escolhessem ou fosse escolhida para eles.

A situação também fica complicada quando a professora e a intérprete permanecem posicionadas na frente ou no fundo da classe e os meninos surdos permanecem sentados nas cadeiras 1 ou 3 da mesa 1, ficando nestes casos de costas para ambas. Algo parecido ocorre quando Adriele resolve sentar no banco que fica entre as duas mesas e que está voltado para a parede. É certo que tanto os meninos quanto Adriele podem virar o corpo para dirigir a atenção visual às duas, mas como crianças que são, muitas vezes acabam distraíndo-se e voltando o olhar para outros lugares. O fato é que nem sempre as posições ocupadas pelas crianças surdas propiciam que a interlocução em LIBRAS se efetive, devido às restrições de contato visual impostas pelo espaço que ocupam.

### **4.3. As interlocuções e os papéis dos educadores**

Com a finalidade de demonstrar as relações interpessoais e de comunicação com os diversos interlocutores presentes na sala de aula, em particular com os educadores, os episódios seguintes permitem alguma compreensão do todo da sala de aula e das possibilidades e/ou dificuldades que as crianças surdas enfrentam no direcionamento da atenção visual, fundamental para o diálogo em sinais, e para a escolha de interlocutores a cada momento.

## Episódio 2 – O cumprimento de todos os dias

Contexto inicial: Considerando o bebedouro como referência para o início dos posicionamentos, sentaram-se nas cadeirinhas: educador surdo, intérprete e professora Alice. Também estavam presentes a professora Carol e a assessora, que permaneceram o tempo todo no fundo da classe. A pesquisadora permaneceu próxima à porta. As crianças estavam posicionadas (do bebedouro para a porta) na seguinte seqüência: Adrielle, Enzo, Juliano, Joel, Luis, Marcos, Clara, Laura, Felipe, Sara, Larissa.

A música da qual foi retirado o trecho do episódio tem a seguinte seqüência:

Bom dia amiguinho, como vai?

A nossa amizade nunca sai.

Faremos o possível, para sermos bons amigos.

Bom dia amiguinho, como vai?

Em seguida a música inclui referências aos alunos e educadores presentes

Ex. Bom dia Larissa, como vai? Bom dia Rafael, como vai?

Depois de cumprimentarem todos os participantes presentes, cantam:

Bom dia todo mundo, como vai?

A nossa amizade nunca sai.

Faremos o possível, para sermos bons amigos.

Bom dia todo mundo como vai?

(Ver quadro 2 - episódio 2: O cumprimento de todos os dias)

Como podemos perceber neste episódio, no decorrer da música, a professora segue a ordem das crianças que neste dia permanecem sentadas no mesmo lugar o período todo da música; fato um tanto incomum na sala de aula, pois geralmente as crianças trocavam de lugares, levantavam-se e envolviam-se em outras atividades.

Mesmo com um posicionamento adequado que permitia uma boa visualização, as crianças não se envolverem na atividade e muito menos fixaram o

**Quadro 2 - Episódio 2: O cumprimento de todos os dias**

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Adrielle	Enzo	Juliano
<p>(cantando)  <i>Bom dia amiguinho como vai</i> (bate palmas três vezes)  <i>Todo mundo cantando</i></p> <p><i>A nossa amizade nunca sai</i> (bate palmas três vezes)  <i>Faremos o possível para sermos bons amigos</i>  <i>Bom dia amiguinho, como vai</i> (bate palmas três vezes)</p>	<p>/BOM/ /DIA/ /AMIGO/ /COMO VAI/</p> <p>/NOSSA/ /AMIZADE/ /SAIR/ /FAZER/ /POSSÍVEL/ /BOM/ /AMIGO/</p> <p>/BOM/ /DIA / /AMIGO/ /COMO VAI/</p>	<p>(olha para as crianças surdas que, neste dia, estão sentadas em frente dos educadores e tenta chamar a atenção de Enzo para este olhar para a intérprete e começa a sinalizar a música)</p> <p>/BOM DIA/ /AMIGO/ /COMO VAI/ (bate palmas três vezes)</p> <p>/NOSSA/ /AMIZADE/ /SAIR/ (aponta para Enzo) /ENZO/ /SINAIS/ /AMIGO/ /FAZER/ (bate palmas três vezes)</p>	<p>(olha para a professora)</p> <p>/BOM/ /DIA/ (aponta para os amigos, bate uma palma) /COMO VAI/</p> <p>/NOSSA/ /AMIZADE/ (bate palmas três vezes) /SAIR/ /FAZER/ /BOM/ (bate palmas 2 vezes) /BOM/ (bate palmas duas vezes) /BOM/ (bate palmas três vezes).</p>	<p>(olha para os lados e é chamado pelo educador surdo).</p> <p>(Olha para o Rafael e quando este pede para que ele faça sinais ele:) /SINAIS/ (começa a bater uma mão na outra, com as duas palmas viradas para cima, revezando o olhar entre o educador e os lados).</p>	<p>(olha para todos os lados, para baixo e depois para os educadores).</p> <p>/AMIGO/ (bate palmas três vezes e continua olhando para os educadores)</p> <p>/AMIGO/ /AMIGO/ /AMIGO/ (bate palmas três vezes)</p>

olhar em algum interlocutor. É certo que nem todas as crianças ouvintes estavam concentradas na atividade, mas também não podemos deixar passar despercebida a especificidade dos surdos: as crianças ouvintes, ainda que não olhem para os educadores captam os acontecimentos pelos sons e pelas falas, no entanto se as crianças surdas não focarem o olhar estarão impedidas desta captação.

Neste episódio os interlocutores/educadores assumem papéis um tanto quanto distintos, a professora canta, a intérprete faz a interpretação já combinada e utilizada pela escola toda, e o educador surdo parece oscilar entre manter a disciplina das crianças e sinalizar o que consegue, já que precisa esperar pela sinalização da intérprete para situar-se nas atividades.

A professora segue cantando para todos os educadores e alunos: *Bom dia* (nome), *como vai?* Adriele permanece observando e fazendo alguns sinais referentes aos nomes dos amigos e batendo algumas palmas, Enzo permanece distraído, e Juliano, deitado virando, de um lado para o outro.

Neste caso, como em outros momentos de observação, fica evidente que a presença do educador surdo funcionou como um agente de controle da ordem e do funcionamento da sala de aula para as crianças surdas. A professora muitas vezes isenta-se da responsabilidade de chamar a atenção das crianças surdas e o educador surdo assume o papel de autoridade com as mesmas.

Neste episódio somente o faz ao final da música.

### **Episódio 3 – O cumprimento de todos os dias – parte 2**

(Ver quadro 3 – episódio 3: o cumprimento de todos os dias – parte 2)

Na segunda parte do episódio 2 podemos perceber que somente quando a professora termina de cantar a música para as pessoas presentes no dia, assume uma atitude de correção e/ou autoridade na sala de aula. Os meninos surdos, apesar de terem realizado os sinais correspondentes aos seus nomes, deixam evidente que o fizeram apenas para ficarem à vontade para fazer o que realmente desejavam.

A professora utiliza a participação forçada das crianças como forma de tentar discipliná-las, no entanto, o faz com pouca desenvoltura, já que apenas a realização do sinal a satisfaz e as crianças continuam firmes em seus propósitos.

**Quadro 3 - Episódio 3: O cumprimento de todos os dias – parte 2**

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Adrielle	Enzo	Juliano
<p><i>Tem dois amiguinhos que não fizeram. Vamos fazer. Bom dia, Enzo, peraí</i> (realiza o sinal de Enzo várias vezes até que o mesmo repita) <i>Isso!</i> (bate palmas)</p>	<p>/BOM/ /DIA/ (percebe que a professora está parada olhando para Enzo) /COPIAR/ /OLHAR/ /MIM/ /ENZO/ (faz o sinal de Enzo várias vezes até que o mesmo repita) /BOM/</p>	<p>/BOM/ /DIA/ (olha para a professora) /BOM/ /ENZO/ (faz o sinal de Enzo várias vezes e permanece olhando para o mesmo) /BOM/</p>	<p>(permanece de cócoras com a mão na boca, olha para Enzo e depois para os educadores)</p>	<p>(Imita a posição de Adrielle, balança a mão para cima e para baixo, tentando chamar a atenção dos educadores sobre Adrielle estar de cócoras) /ENZO/ (mostra para o educador surdo a posição de Adrielle)</p>	<p>(Permanece deitado, olhando para cima).</p>
<p><i>Bom dia. Agora chama o Juliano para mim Joel. (apontando com o dedo indicador para Juliano) Cutuca o Juliano aí pra mim. Vamos fazer o sinal do Juliano</i> (permanece fazendo o sinal de Juliano até que o mesmo repita) <i>Isso!</i> (bate palmas)</p>	<p>(Olha para Juliano) /JULIANO/ (faz várias vezes o sinal de Juliano e abana a mão para chamar sua atenção) /JULIANO/ /BOM/ /DIA/ /JULIANO/ (enquanto o mesmo está deitado) /JULIANO/ (depois que ele senta, repete várias vezes o sinal) /BOM/</p>	<p>/SENTAR/ (dirigindo-se a Adrielle) (abana a mão para chamar a atenção de Juliano) /SENTAR/ (se dirigindo a Enzo) /JULIANO/ /FALA/ /JULIANO/ /SENTAR/ (olha para Enzo que chama tenta falar sobre Adrielle) /NÃO/ (negando o pedido Enzo para que interferisse na posição de Adrielle e voltando o olhar para Juliano) /JULIANO/ /SENTA/ /BOM/ /SENTA/</p>	<p>(divide seu olhar entre os educadores e a cobrança de Enzo para que sente de pernas cruzadas).</p>	<p>(continua entretido em tentar falar para os educadores que Adrielle continua de cócoras).</p>	<p>(ainda deitado olha para a intérprete e depois senta-se rapidamente) /DANIEL/ (em seguida fica de quatro e depois de pé olhando para os educadores).</p>

Ao realizarem o sinal solicitado pela professora também podemos perceber que embora distraídos e ocupados com outras coisas, as crianças surdas conhecem o rito escolar e em alguma medida sabem como participar ou fingir participação no mesmo.

Neste trecho também é visível que somente o educador surdo entendeu o que realmente estava acontecendo entre Enzo e Adriele, e que, embora continuasse a exigir os sinais da música, foi o único a perceber e solicitar que Adriele se sentasse da maneira como todos estavam, ou seja, de pernas cruzadas.

A professora, mesmo tendo se preocupado em fazer com que Enzo e Juliano também participassem da música, o fez de maneira descontextualizada, exigindo apenas a realização do sinal. A intérprete parecia tentar contextualizar o sinal, mas o fez somente em relação a Juliano.

O conjunto das observações mostra que a música fazia parte de uma rotina estável da sala de aula, ou seja, diariamente as crianças cantavam esta mesma música.

Cabe ressaltar que, mesmo com a utilização dos sinais, não existe uma efetiva tradução para LIBRAS. As crianças aprendem alguns sinais, mas estes são descontextualizados da estrutura da LIBRAS e utilizados nestes momentos como suporte para a aprendizagem da música na estrutura da Língua Portuguesa.

Como estão em jogo uma língua viso-espacial e outra oral-auditiva, e as crianças surdas não dominam fluentemente nenhuma das duas, é claro o desinteresse causado pela música, nas crianças surdas, que nem sempre realizam os sinais e, quando o fazem, não seguem ordem alguma. Geralmente envolvem-se na atividade quando algo diz respeito a elas mesmas ou quando pressionadas por algum educador.

É certo que não podemos deixar de considerar que um ritual como este gera pouco envolvimento também entre as crianças ouvintes e que estas se distraem, voltando a atenção para outras coisas.

Poderíamos pensar que esta música causa dispersão devido ao fato de ser cantada diariamente, mas as análises demonstram que, provavelmente pela forma de desenvolver a atividade, todas as músicas, sejam utilizadas para recreação ou para fins instrucionais, não capturam o interesse das crianças surdas e ouvintes.

#### **Episódio 4: Quem conta o quê e de que forma?**

Contexto inicial: No início da aula as crianças estavam sentadas próximo à lousa e a professora havia cantado músicas relacionadas com a primavera, conversado sobre o nome e as cores das flores. Após este momento, a professora contou o número de crianças e fez o mesmo com as folhas impressas no mimeógrafo, para verificar se estas eram suficientes para todos os alunos. Neste dia a sala de aula estava com 20 alunos, devido ao fato da professora de outra sala ter se ausentado e os alunos terem sido divididos entre as demais salas de aula. A professora posiciona-se próximo à mesa 1, com a folha de atividade voltada para as crianças. (Nesta folha estava impresso vários animais num jardim. A atividade tinha como objetivo que as crianças contassem os animais e pintassem a legenda (o círculo) que indicava o número correto de animais) Enzo está na cadeira 2 e Juliano na cadeira 4, ambos na mesa 1. Adrielle permanece no canto da mesa 2, próxima à mesa do professor. O educador surdo permanece sentado numa cadeirinha entre as cadeiras 3 e 4 da mesa 1. A professora começa:

(Ver quadro 4 - episódio 4: Quem conta o quê e de que forma)

Poderíamos abordar diversos temas com este episódio, no entanto iremos nos centrar nas interlocuções que ocorreram entre os educadores adultos e a possível ou não compreensão das mesmas pelas crianças surdas.

Ao que parece, o intuito da atividade proposta pela professora era simplesmente a realização de uma questão matemática: contar os animais e assinalar o numeral correspondente, colorindo o desenho em seguida.

Mas a explicação da mesma se dá de maneira bastante confusa. Já no início do episódio a professora demonstra uma certa confusão em relação ao que realmente desejava na conversa inicial que teve com as crianças sobre a atividade. Primeiro pede que as crianças falem o que tem no jardim, além de flor, depois recusa as respostas. Quando uma criança fala flor, aceita. Depois parece aceitar os animais que antes havia recusado. A professora não deixa claro a que jardim se refere, se ao do desenho ou aos jardins de modo geral. Também não deixa evidente se era objetivo que as crianças desenvolvessem também o conceito de insetos, já que conforme dito anteriormente na explicação pode ser constatado que o maior era

que as crianças contassem os animais. E se este era objetivo, que acredito não ter sido considerado, o fez com certo equívoco, já que o passarinho não se encaixa nesta categoria.

A professora confunde-se e confunde também crianças ouvintes e surdas. As primeiras porque não sabem o que a professora está solicitando nas perguntas e as segundas porque não tem acesso a língua oral e ficam sem entender o porquê de tantos movimentos com o lápis.

A intérprete, neste contexto, vê-se bastante confusa para interpretar a confusão evidente na fala da professora. Ao pedir informações adicionais para a intérprete, o educador surdo demonstra que sua interpretação estava deixando a desejar. Então, a intérprete novamente vê-se dividida, só que desta vez, não entre as duas mesas, mas entre continuar uma interpretação com pouco sentido ou explicar para o educador surdo as informações embaraçadas que tinha ouvido da professora.

Ao optar por explicar o que a professora estava solicitando, deixa seu papel de intérprete para atender as reivindicações do educador surdo, porém, desta vez, o faz com mais desenvoltura, utilizando a LIBRAS de maneira adequada e objetiva.

Por sua vez o educador surdo deixa de ser meramente um expectador das interlocuções da professora e intérprete em sala de aula e passa a ser um agente ativo de enunciações.

Outra evidência dos desencontros entre os educadores se dá quando a intérprete atribui ao educador surdo a tarefa de ensinar as crianças surdas; e ele, depois de ter compreendido o que se espera das crianças surdas, assume a responsabilidade de ensiná-las, como ocorreu em várias observações.

A professora se abdica da responsabilidade de tirar as dúvidas das crianças ouvintes e/ou surdas, somente o faz quando acaba de entregar as folhas de atividades e passa para conferir se as crianças haviam assinalado o número correto.

Neste intervalo de tempo, o educador surdo já havia assumido a responsabilidade de ensinar Juliano enquanto a intérprete estava ensinando Enzo. A intérprete também vai ver a atividade de Adrielle, mas a mesma já havia marcado o número correto, então parabeniza a menina e volta para a mesa dos meninos. Ambos, educador surdo e intérprete passam a assumir outras atribuições na sala de aula. A professora, ao olhar as atividades das crianças pula a mesa das crianças

#### QUADRO 4 - Episódio 4: Quem conta o quê e de que forma?

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Enzo	Juliano
<p>(com uma mão segura a folha impressa e com a outra segura um lápis). <i>Criançada, vamos prestar atenção aqui, o que que mais no jardim a gente tem além de flor? O que a gente tem no jardim?</i> (Balança o lápis para frente e para trás, apontando o jardim impresso no papel)</p> <p>(Criança ouvinte:) <i>Um caracol e uma joaninha.</i></p> <p><i>Não.</i> (balança o lápis fazendo o movimento de não) <i>Que que a gente tem nos jardins?</i></p> <p>(Outra criança ouvinte:) <i>flor</i></p> <p>(balança a cabeça concordando) <i>Que mais que tem?</i> (movimentando o lápis em movimentos circulares para a frente)</p> <p>(Alguma criança ouvinte:) <i>caracol</i> (Outra criança ouvinte:) <i>joaninha</i> (As crianças ouvintes começam a falar todas ao mesmo tempo)</p> <p><i>Caracol</i> (apontando com o lápis para o caracol impresso no papel) <i>joaninha</i> (apontando com o lápis para a joaninha)</p> <p>(As crianças ouvintes continuam falando todas ao mesmo tempo)</p>	<p>(ao lado da professora de frente para a mesa 1 e quase de costas para a mesa 2) O QUE/ /MAIS/ /GRAMA/</p> <p>/GRAMA/ /TER/ /FLOR/</p> <p>/GRAMA/ /FLOR/</p> <p>/TER/ /CARACOL/ (tenta confirmar o sinal de joaninha com o educador surdo, olha para a professora) /JOANINHA/</p>	<p>(estava conversando com os meninos surdos, assim que a professora inicia pede que as crianças olhem para a professora e/ou intérprete apontando-as com o dedo indicador)</p> <p>(corrige Juliano que havia feito o sinal de caracol errado) /CARACOL/ (coloca as mãos por trás da costa de Juliano e o ajuda a fazer o sinal de caracol) /JÓIA/ (toca o braço de Juliano que havia olhado para a professora) /FLOR/ (não é focalizado pela filmadora)</p>	<p>(fica olhando para o educador surdo)</p>	<p>(Aponta com o dedo indicador para a folha e mostra o desenho que está na mão da professora para o educador surdo, em seguida faz um gesto com a mão na tentativa de enunciar caracol, é corrigido pelo educador surdo) /CARACOL/ (mostrando para a professora)</p>

Professora Alice	Intérprete	Educador surdo	Enzo	Juliano
<p>Nós temos os insetos. Oh! A abelhinha (apontando com o lápis para a abelha) <i>Que que é isso aqui?</i> (simula que está circulando com o lápis a borboleta no papel)</p> <p>(Uma criança ouvinte:) <i>abelha</i> (falam todas ao mesmo tempo)</p> <p>(balança negativamente a cabeça e fala num tom de correção) <i>a borboleta</i>, o <i>passarinho</i> (apontando com o lápis para o passarinho), o <i>caracol</i> (simula que está circulando com o lápis a borboleta no papel) e <i>a joaninha na folhinha, porque a joaninha gosta de comer folhinha.</i></p> <p>(Criança ouvinte:) <i>Num tem formiga.</i></p> <p>(Profª. Alice:) <i>Formiga aqui no desenho não tem.</i></p> <p>(Algumas criança ouvintes começam a falar e a professora chama a atenção de um aluno para que o mesmo fique quieto).</p> <p><i>Antes da gente pintar ou fazer alguma coisa nós vamos contar os bichinhos que tem no jardim</i> (apontando para os animais da folha). <i>Se tiver dois, a gente vai marcar uma bolinha no dois.</i> (Apontando para o número 2 da legenda) <i>Se tiver três, a gente vai marcar um xizinho aqui no três</i> (Apontando para o número 3 da legenda) <i>Se tiver quatro, faz um xizinho no quatro.</i> (Apontando para o número 4 da legenda). <i>Se tiver cinco bichinhos vai fazer um xizinho no cinco.</i> (Apontando para o número 5 da legenda). <i>Tudo bem?</i></p>	<p>/BORBOLETA/ /PASSARINHO/ (olhando para a mesa 2) /CARACOL/ (volta o olhar para o educador surdo, aponta para a joaninha) /O QUÊ?/(confirma com o educador surdo o sinal de joaninha) /JOANINHA/ /JOANINHA/ /NÃO TER/ /PASSARINHO/ /JOANINHA/</p> <p>/ANTES/ /PINTAR/ /CONTAR/ /CONTAR/ (mostra a folha de atividade na mão da professora) /ANIMAIS/ /O QUÊ?/ (apontando para o desenho, em seguida olha para a professora, olha para o educador surdo)</p> <p>(olhando para o educador surdo) /QUANTOS/ /TRÊS/ /ESCREVE/ /QUATRO/ /ESCREVE/ /ESCOLHER/ /QUANTOS/ /CARACOL/ /UM/</p> <p>/TUDO BEM?/ (Questionando o educador surdo)</p>	<p>/BORBOLETA/ /ROSA/ (olha para Juliano, toca-o balançando a cabeça negativamente afirmando que o mesmo estava sinalizando errado) /NÃO/ /BORBOLETA/ /NÃO/ /BORBOLETA/ (olha para a intérprete) /OLHAR/ /OLHAR/ (pedindo que Juliano olhe para a intérprete) /JOANINHA/ /JOANINHA/ (confirmando a dúvida da intérprete sobre o sinal de joaninha) /OLHAR/ (chamando a atenção de Juliano para olhar para o intérprete)</p> <p>(não é focalizado)</p> <p>(olhando para a intérprete) /OLHAR/ /ATENÇÃO/ (virando a cabeça de Juliano com a mão para que o mesmo olhe para a intérprete).</p> <p>/CONTAR/ /TUDO?/ /FLOR/ (continua olhando para a intérprete)</p>	<p>(olha para a professora)</p> <p>(olha para o educador surdo, faz um gesto ininteligível, volta a olhar para a professora)</p>	<p>(faz um gesto com as duas mãos parecendo querer enunciar borboleta mostrando para o educador surdo apontando para o desenho com o dedo indicador, depois de corrigido tenta fazer o mesmo gesto, só que desta vez com uma mão só, quando é corrigido novamente balança a cabeça afirmativamente olhando para o educador surdo que pede que o mesmo olhe para a intérprete, então olha para a desenho e volta-se para o educador surdo, faz novamente o gesto com as duas mãos e em seguida com uma mão só, olha para o educador surdo, aponta para o desenho e volta o olhar para a professora já que o mesmo está conversando com a intérprete)</p> <p>/FLOR/ (faz alguns gestos ininteligíveis e é repreendido pelo educador surdo para prestar atenção na professora e/ou intérprete) /ATENÇÃO/ (repetindo o sinal feito pelo educador surdo, em seguida olha para a professora e/ou intérprete).</p>

Professora Alice	Intérprete	Educador Surdo	Enzo	Juliano
<p><i>Vou dar um lápis para vocês marcarem o xizinho</i> (mostrando o lápis), ou no dois (fazendo o número dois em LIBRAS), ou no três (fazendo o número três em LIBRAS), ou no quatro, (fazendo o número quatro em LIBRAS) ou no cinco (fazendo o número cinco em LIBRAS). Não é em todos (balançando a cabeça negativamente e mostrando a legenda), tem que escolher só um para marcar o xizinho (mostrando o dedo indicador). Então primeiro eu tenho que contar os bichinhos, os insetos. Tudo bem? (se dirige para a mesa do professor) Então venha, eu vou chamar o Tiago pra me ajudar e a Larissa vai sentar (se dirigindo a uma aluna ouvinte que se aproximava da mesa).</p> <p>(Algumas criança ouvintes:) <i>Muito bem tia, muito bem!</i> (batendo palmas) <i>Tá muito brava, tá muito brava.</i></p> <p>(A professora fica brava com um aluno que estava se excedendo e depois permanece sentada na mesa, colocando nome e entregando as folhas de atividade).</p>	<p>/ESCOLHE/ /TRÊS/ /BORBOLETA/ /DOIS/ (arruma o cabelo) /QUATRO/ (coloca a mão em frente ao rosto) /JOANINHA/ /CINCO/ (chama a atenção do educador surdo balançando a mão com a palma aberta para cima e para baixo, arruma o cabelo, tenta chamar a atenção do educador novamente balançando a mão) /RAFAEL/ (oralizando o nome do educador) /QUANTOS/ /ESCREVER/ (aponta para a legenda que está na folha) /NÚMERO/ /NÃO/ (respondendo a pergunta do educador surdo) /ESCOLHER/ /CINCO/ /ENSINAR/ (indicando o aluno Juliano e permanece olhando para o educador surdo que a questiona) /UM/ /DOIS/ /TRÊS/ /QUATRO/ (acompanhando o educador surdo na contagem) /NÃO/ (respondendo ao questionamento balança a cabeça negativamente) /JOANINHA/ /UM/ /PASSARINHO/ /DOIS/ /BORBOLETA/ /TRÊS/ /CARACOL/ /QUATRO/ (vai olhar para a folha que está com a professora na mesa e volta a olhar para o educador surdo) /ABELHA/ /CINCO/ /SÓ/ (olhando para o educador surdo) /NÃO/ /SÓ/ /ANIMAIS/ /SÓ/ (respondendo ao educador surdo).</p>	<p>(olha para Juliano que o havia tocado no braço) /PINTAR/ (sinalizando bem rápido) /FEIO/ /PINTAR/ (sinalizando bem devagar) /BONITO/ (mexe em Juliano que está quase deitado sobre a mesa) /BONITO/ (repete para Juliano que continua sem olhar para ele e continua olhando para a intérprete)</p> <p>/TUDO/ /FLOR/ /CARACOL/ /TUDO?/ (olha para a intérprete e a chama) /QUANTOS/ /QUATRO/ /BORBOLETA/ /UM/ /JOANINHA/ /DOIS/ /PASSARINHO/ /TRÊS/ /CARACOL/ /QUATRO/ /QUANTOS?/ (questionando a intérprete sobre o porquê do número 5 e permanece olhando para a intérprete)</p> <p>/MAIS/ /FLOR?/ (recebe a resposta da intérprete e parece estar convencido) /SÓ/ (toca o braço de Juliano e começa a explicar para o mesmo)</p>	<p>(Olha para a mesa 2, ou seja, para trás, depois olha rapidamente para a intérprete e volta a olhar para a professora)</p>	<p>(toca o educador surdo) /PINTAR/ (sinalizando bem rápido, olhando para o educador surdo e mostrando o desenho) (depois de corrigido pelo educador surdo para pintar com mais cuidado, começa a simular que está desenhando na mesa, toca o educador rapidamente e volta a simulação, olha pra o educador surdo quando solicitado, mas volta a simular que está desenhando, bate uma mão na mesa e em seguida fica olhando para frente com a mão na boca, quando tocado pelo educador surdo, fica olhando para a explicação do mesmo).</p>

surdas ao perceber que as mesmas já tinham sido orientadas, fato bastante curioso considerando que a mesma é responsável pela classe.

Este episódio demonstra que os educadores vão ajustando-se conforme as possibilidades, evidenciando mais uma vez que as crianças surdas ficam na espera por um interlocutor “eficiente”, ou seja, que consiga efetivar a troca de enunciados. E como qualquer criança faria, nestes momentos de espera, envolvem-se em atividades paralelas e de seu interesse. Até que os educadores resolvam quem será o mediador das crianças, as mesmas ficam sem acesso ao contexto de sala de aula, divididos e desinteressados.

### **Episódio 5: A furadeira**

Contexto inicial: Assim como em outros dias de observação, o número de alunos estava um pouco maior, devido à presença de crianças do jardim I, cuja professora havia faltado. Assim, foi preciso aumentar uma mesa de quatro lugares, que foi colocada próxima ao bebedouro, ao lado da mesa 1.

Enzo e Juliano sentam-se na mesa 1 com outras duas crianças ouvintes da mesma classe. Adrielle e alunos das duas classes posicionam-se na mesa adicional. As crianças da mesa 1 ficam brincando sentadas.

Enquanto Adrielle tenta chamar a atenção de Luis para brincar como as outras crianças, a classe ouve um barulho alto.

Juliano percebe, juntamente com os ouvintes, e fica intrigado. Adrielle percebe depois de alguns segundos. Enzo ignora o acontecido até que as crianças começam a gritar e tapar os ouvidos, imitando-as depois. A intérprete se aproxima.

Juliano.: (mexe a mão com a palma para cima e os dedos encolhidos girando como se estivesse imitando o ventilador, emite um som e mostra o ventilador para a intérprete) /ESPERA/ (aponta para o ventilador) /ESPERA/ (aponta para o ventilador)

Intérp.: (olha para as crianças) /O QUÊ/ (com expressão interrogativa)

Juliano.: /ESPERA/ (aponta para o ventilador)

Intérp.: /NÃO/ /VENTILADOR/ /HOMEM/

Juliano.: /HOMEM/

Intérp.: (mostra a parede e faz gestos tentando indicar o outro lado da mesma)  
/FURADEIRA/

Juliano ri, olha para a pesquisadora, para o ventilador, olha novamente para a pesquisadora e continua rindo olhando o ventilador. O barulho pára. As crianças estão pintando uma árvore mimeografada com giz de cera que a professora Alice vai entregando nas mesas. Quando esta chega próximo da mesa 1, entre a cadeira de Enzo e Juliano, o barulho recomeça.

Juliano: (olha para a professora e aponta para o ventilador)

A professora Alice olha para Juliano, balança a cabeça afirmativamente e continua entregando giz de cera para as crianças.

Juliano: (se desespera, fica de boca aberta apontando para o ventilador, bate várias vezes a mão na professora Alice, aponta o ventilador) /OLHA/ (toca a professora Carol que aproximou-se da mesa para pegar um giz com a professora Alice, aponta para o ventilador)

Professora Carol abre e fecha as duas mãos em direção a Juliano. Parece fazer de conta que o ventilador irá pegá-lo. Pega o giz com a professora Alice e sai de perto da mesa 1.

Intérp.: /NÃO TEM/ /PORQUE/ /HOMEM/ /FURADEIRA/ /BARULHO ALTO/

Juliano continua olhando para o ventilador.

Juliano: (olha para a professora Alice e aponta novamente o ventilador)

Prof. Alice: *Aqui agora, ó* (aponta a folha de Juliano que está na mesa)

Intérp.: *Ele tá pensando que é o ventilador.*

Prof. Alice: *Não é o ventilador, venha aqui, venha aqui* (fala pegando o braço de Juliano tentando puxá-lo da cadeira)

Juliano resiste, não quer sair da cadeira e é puxado pela professora Alice. Juliano pega sua folha e sai em direção à porta.

A professora sai da sala com Juliano para mostrar-lhe o que está acontecendo na sala ao lado. Param em frente à porta.

Prof. Alice: (olha para Juliano) *É o tio Pedro fazendo o barulho, tá vendo? É o tio Pedro.* (fala mais baixo que o habitual) Ele achou que era o ventilador, ele quer que desligue (fala explicando para as pessoas que estão na sala e voltando com Juliano para a sala de aula).

Juliano: *Vem vê.* (chama as crianças com a mão abrindo e fechando a mão com a palma para cima) *Vem vê.*

Adrielle vem até a porta.

Adrielle: (bate na mão de Juliano que está esticada chamando os amigos) *Quê, o que?*

Alunos ouvintes que se aproximavam da porta, foram contidos pela professora Alice e voltaram aos seus lugares. Enzo sai correndo da sala com Juliano. Adrielle vai atrás deles. Ambos param em frente à porta da outra sala. A intérprete os segue.

Intérp.: /BARULHO ALTO/ /FURADEIRA/ (aponta para Pedro fazendo o furo com a furadeira)

Juliano: /BARULHO ALTO/ /FURADEIRA/ (volta para a sala)

Todos voltam para a sala de aula.

Longe de tentar analisar o episódio por uma vertente que se preocuparia em verificar quais crianças ouviram o barulho, preocupa-nos avaliar o quanto as interlocuções foram possíveis e quais dificuldades emergiram.

Neste dia, o instrutor surdo não estava presente. A intérprete estava e tentava esclarecer o que estava acontecendo, contando que um homem estava do outro lado da sala utilizando um objeto. Contudo, o desconhecimento do sinal de furadeira, além da hipótese de desconhecimento do próprio objeto, fez com que as crianças surdas, principalmente Juliano, ficassem inquietas, pensando que o ventilador possivelmente iria cair ou quebrar.

A intervenção inicial da professora balançando a cabeça confirmou as hipóteses de Juliano, deixando-o bastante perturbado. Suas intervenções continuaram equivocadas, pois, logo em seguida, falou com ele como se fosse ouvinte e pudesse compreender seus enunciados orais. Era hábito da professora falar oralmente olhando bem no rosto das crianças surdas, bem como falar mais alto quando se dirigia a elas.

Neste e em outros casos, a criança surda ficava sem acesso às informações que a professora acreditava estar transmitindo. Não cabe aqui indagar sobre as representações que as crianças incorporavam de si mesmas nestes momentos, mas não podemos deixar de salientar o quanto estas atitudes da professora contribuíram positivamente ou não para a construção da identidade dos mesmos.

Considerando que as crianças surdas deste estudo entraram em contato com a língua de sinais tardiamente, é perfeitamente compreensível que não tenham constituído ainda uma linguagem que possibilite entender todas as enunciações dos outros que já dominam esta língua. No entanto, não podemos deixar de notar que,

mesmo com a presença de uma pessoa falante de sua língua, as crianças surdas não tiveram acesso à informação.

Embora inicialmente bastante equivocada nas formas de interagir com Juliano, a professora deu um desfecho plausível ao assunto, possibilitou que as crianças surdas, principalmente Juliano, pudessem compreender o acontecido. Mesmo sem a utilização de uma língua, demonstrou que, em alguns casos, a linguagem compartilhada ajuda a resolver impasses.

A partir da estratégia da professora, as crianças puderam compreender os enunciados emitidos anteriormente pela intérprete. Podemos afirmar que se Juliano não tivesse saído da sala, possivelmente continuaria sem entender o que estava acontecendo, preocupado e inquieto.

#### **4.4. As interlocuções e os tipos de atividade**

Os episódios a seguir procuram evidenciar o nível de participação e o interesse das crianças surdas em função do tipo de atividade.

##### **Episódio 6: A música sobre os dentes**

Contexto inicial: Professora e intérprete tinham permitido momentos antes que as crianças fossem agrupando-se próximas a elas e saíssem do posicionamento habitual: sentar encostadas na parede. Portanto, as crianças estavam todas amontoadas próximas às cadeirinhas das educadoras. Juliano e Enzo estavam bem na frente e Adrielle era uma das últimas alunas.

A professora consulta um caderno com a letra da música o tempo todo.

A pesquisadora permaneceu próxima à porta.

(Ver quadro 5 - episódio 6 – A música sobre os dentes)

A professora, ao utilizar um caderno para ler a letra da música, demonstrou desconhecimento da música, e conseqüentemente, de seu ritmo e de sua melodia.

O episódio é apenas um exemplo das inúmeras vezes em que a professora precisou utilizar seu “caderninho” para direcionar as atividades com músicas na sala

**Quadro 5 - Episódio 6: A música sobre os dentes**

Professora Alice	Intérprete	Enzo	Juliano	Adrielle
<p><i>Os meus dentes, com cuidado, vou agora escovar</i> (enquanto canta pega uma cadeira e senta-se) <i>E depois na prateleira, minha escova vou guardar.</i> (continua cantando e acaricia a cabeça de Juliano que está agachado de quatro perto de sua cadeira, olha no relógio).</p>	<p>/DENTES/ /CUIDADO/ /AGORA/ (puxa a cadeira e senta-se em frente as crianças) /ESCOVAR/ /DEPOIS/ /GUARDAR/ /ESCOVAR/ /GUARDAR/</p>	<p>(senta de joelhos em frente à professora e a intérprete, olhando para o vão existente entre as duas cadeiras, coloca o dedo indicador na boca e depois gira os dois dedos indicadores um ao redor do outro, olha para a intérprete).</p>	<p>(senta em frente à professora, de lado para a intérprete, engatinha em direção à professora, é acariciado pela mesma).</p>	<p>(se aproxima e permanece de cócoras atrás de duas fileiras de crianças).</p>
<p><i>Eu escovo os meus dentinhos, (olhando para Juliano) com cuidado todo dia. Todos ficam bem branquinhos, posso rir com alegria.</i> (puxando o braço de Enzo que estava atrás da cadeira da intérprete para que este fique mais na frente e fica com a mão em seu ombro).</p>	<p>/ESCOVAR/ /DENTE/ /CUIDADO/ /TODO DIA/ /FICAR/ /SEMPRE/ /BRANCO/ /RIR/</p>	<p>(olha para Juliano que está de cócoras em sua frente, coloca as duas mãos em suas costas, logo em seguida começa engatinhar em direção a cadeira da intérprete. Senta um pouco atrás do espaço existente entre as duas cadeiras e fica largado no chão. É arrastado pelo braço pela professora para ir mais para frente)</p>	<p>(fica de joelho, coloca as mãos na perna da professora, olha para ela, tira as mãos da perna da professora e permanece de cócoras, faz um gesto não captado pela filmagem, depois olha para Enzo que passava por detrás dele. Vira-se e vai sentar junto com as outras crianças, fica de frente para a professora e intérprete).</p>	<p>(ajoelhada, de costas para a filmadora, permanece olhando para os lados e depois para a professora).</p>

Professora Alice	Intérprete	Enzo	Juliano	Adrielle
<p><i>Para cima, para baixo, eu escovo meus dentinhos.</i> (continua com a mão no ombro de Enzo até que este saia debaixo). <i>De um lado para o outro, vão ficar areadinhos.</i> (canta olhando para Enzo com tonalidade de voz brava).</p> <p><i>Eu escovo os meus dentinhos, com cuidado todo dia. Todos ficam bem branquinhos, posso rir com alegria.</i> (enquanto toca na cabeça de uma criança ouvinte que estava mexendo no cartaz da parede perto do bebedouro).</p>	<p>(chama Enzo colocando a mão em sua cabeça) /ESCOVAR/ (coloca os dois dedos indicadores na boca um de cada lado e puxa os lábios como se estivesse fazendo careta, continua olhando para Enzo tentando chamar sua atenção) /SENTAR/ (aponta para sua frente onde as crianças estão sentadas, passa a olhar para a frente, e quando Enzo entra embaixo de sua cadeira, balança a mão direita para chamar sua atenção, depois tenta pegá-lo com a mão esquerda pelo outro lado. Enzo permanece embaixo da cadeira e ela passa a tentar chamar a atenção de Juliano abanando sua mão para cima e para baixo com a palma aberta, inclina-se para frente e chega a tocar na cabeça de Juliano que continua sem olhar para ela, então o toca com o pé e este olha para ela) /ADRIELE/ (abana novamente a mão em direção à Adrielle) /ESCOVAR/ /TODO DIA/.</p>	<p>(fica no meio das duas cadeiras, olha para a intérprete que pede que vá sentar com as outras crianças, entra embaixo da cadeira da intérprete com a barriga para cima, tenta balançar a cadeira com as mãos, ergue e abaixa as pernas, olha para as crianças).</p>	<p>(Olha para a professora Carol que está próxima a mesa de professor e para os lados. Fixa o olhar em uma criança ouvinte, se inclina para trás e olha um instante para a intérprete).</p>	<p>(mexe em sua sandália, divide sua atenção entre os colegas, a professora e a intérprete).</p>

de aula. Através deste episódio podemos perceber o desinteresse das crianças surdas neste tipo de atividade.

Não podemos deixar de considerar que o desinteresse também era visível nas crianças ouvintes que inúmeras vezes precisavam esperar até que a professora encontrasse o ritmo da música. Nestes momentos também se distraíam e se envolviam em atividades paralelas, podemos afirmar que depois que a professora conseguia “aprender” a música, eram poucos aqueles que mostravam interesse em apropriar-se da mesma, continuavam voltados para as atividades de seu interesse.

O acesso à aprendizagem da música, que já era difícil para as crianças ouvintes neste contexto, tornava-se quase impossível para as crianças surdas.

A escolha das músicas era feita no momento em que iam ser cantadas e assim podemos supor e/ou afirmar que a intérprete não tinha contato prévio com as mesmas, ficando total, ou parcialmente, impedida de fazer uma tradução/interpretação para LIBRAS coerente e significativa para as crianças, se é que as músicas utilizadas na educação infantil podem ser traduzidas e/ou interpretadas em sua totalidade, já que nem sempre apresentam um conteúdo possível de ser materializado em LIBRAS, como podemos identificar nas músicas em que predominam as rimas e as onomatopéias.

Podemos verificar neste episódio, bem como nos que o antecedem, o quão difícil é para as crianças surdas envolverem-se em atividades como estas.

Mesmo que uma interpretação coerente fosse possível e já estivesse preparada, que a professora conhecesse a música com segurança para cantá-la com as crianças, como seria possível para as crianças surdas apropriarem-se dos conhecimentos que a mesma poderia significar, se não estabelecem contato visual com as educadoras e realizam “atividades” paralelas ao proposto pela professora?

Não podemos deixar de salientar que nem todos os alunos ouvintes estavam concentrados na atividade, mas torno a enfatizar que outras vias são possíveis de serem utilizadas pelos ouvintes e que as peculiaridades dos surdos não lhes permitem captar de outro modo senão pelo olhar. Seja embaixo da cadeira, sentado de frente para a professora ou com o olhar dividido entre os interlocutores, como foi o caso de Adrielle, as crianças surdas tiveram acesso parcial e fragmentado do que estava acontecendo no ambiente escolar.

A professora mesmo com pouca desenvoltura tenta colocar Enzo e Juliano em lugares mais apropriados, preocupação não demonstrada em relação à aluna

Adrielle, que permanece atrás das crianças oscilando o olhar entre seus interlocutores.

Poderíamos, com estes episódios, entender que a grande dificuldade das crianças surdas refere-se à música ou à falta de tradução/interpretação coerente e significativa da música para LIBRAS, mas o mesmo acontece nos momentos em que as crianças recebem as informações, quando são trabalhados os conteúdos programados, nas histórias e nas atividades, como demonstram os episódios a seguir.

### **Episódio 7: História - Os porquês do coração**

Contexto inicial: As crianças estavam sentadas como de costume, encostadas na lousa. A professora Alice e a intérprete, além da pesquisadora, eram as únicas adultas na sala, já que Carol havia faltado e não era dia do educador surdo estar na EMEI.

(Ver quadro 6 - episódio 7 – História: Os porquês do coração)

Neste episódio podemos perceber que Juliano fica um tempão de costas para a professora e para a intérprete, tentando colocar a sandália do aluno com deficiência múltipla que havia saído do pé. Antes disso Juliano tinha permanecido próximo à porta, também de costas para ambas, brincando com seu próprio chinelo.

Enzo ficou perambulando pela sala, brincando com um papel como se fosse bola, arrastando as cadeiras da mesa 1, e no momento captado pelo episódio, deitado em uma das pernas da intérprete. Quase no fim da história sentou no colo da professora e continuou de costas para ambas.

Adrielle também parecia inquieta, oscilava seu olhar entre o livro, a intérprete e a professora, sentou-se de cócoras, ajoelhou, esticou as pernas, mexeu no cabelo, sentou de pernas cruzadas, ficou em pé voltada para os desenhos da lousa de costas para as educadoras professora, e somente neste trecho aquietou o corpo, ou seja parou quieta, mas continuou com o olhar “perdido”, olhando para as crianças, para a sala de aula, para a intérprete, professora ou para o livro que estava na mão da mesma.

**Quadro 6 - Episódio 7: História - Os porquês do coração**

Professora Alice	Intérprete	Enzo	Adrielle	Juliano
<p><i>Um dia, Mabel foi chamar o Igor lá na caverna da saudade. Sabe o que ela descobriu, que ele não estava mais lá na caverna da saudade. Onde que o peixinho se escondeu dessa vez? Não tá na caverna da saudade. Será que ele foi embora sem se despedir de mim?</i></p> <p><i>Não demorou muito para que ela o encontrasse nadando em outras águas, feliz da vida. Igor acabou se mudando para outra caverna, a caverna das boas lembranças.</i></p> <p><i>Olha lá (mostrando o livro) agora ela já chorava de saudades do amigo? Não. Ela lembrava dos momentos bons, quando ele era bacana, então ele mudou de caverna. Que caverna que ele tá morando agora? (uma criança ouvinte responde: de lembrança) Das boas lembranças.</i></p>	<p>Bate as duas mãos no bumbum de Enzo (parece fazer batuque), /SABER/ /PROCURAR/ /NÃO TER/ /SAUDADE/ /NÃO TER/ (Olha para a professora, coça a cabeça com uma mão e mantém a outra no bumbum de Enzo que está deitado sobre uma de suas pernas) /FOI EMBORA/ /SUMIU/ /FOI EMBORA/</p> <p>/NÃO/ (olha para a professora) /SABER/ /ENCONTRAR/ /DENTRO/ /CORAÇÃO/ (permanece parada olhando para a professora) /TROCOU/ /CAVERNA/ /LEMBRAR/ /SÓ/ /LEMBRAR/ /NÃO TER/ /SAUDADE/</p> <p>(bate três vezes no bumbum de Enzo levanta-o com uma das mãos e olha para ele) /MULHER/ (faz o movimento de boca de menina) /NÃO TER/ /SAUDADE/ /SÓ/ /LEMBRAR/ /AMIGO/ /TROCAR/ /CAVERNA/ /CORAÇÃO/</p>	<p>(Fica balançando com o corpo dobrado em uma das pernas da intérprete, balança a cabeça que está virada para o chão, permanece mexendo na perna da cadeira).</p> <p>segmento</p> <p>(Levanta, olha a professora e para o livro que está na mão da professora apoiado na perna da intérprete). (levanta-se, olha para a intérprete, se posiciona em frente à professora, coloca a mão no livro e permanece olhando para o mesmo)</p>	<p>(Oscila o olhar entre as crianças, o livro, a professora e a intérprete).</p> <p>(se aproxima da professora e olha o livro mais de perto)</p>	<p>(Permanece brincando com o chinelo e próximo à porta até o final deste episódio).</p>

Embora as crianças surdas estivessem tendo os mesmos comportamentos dos alunos ouvintes, torno a salientar que estavam em condição de desvantagem, já que as crianças ouvintes, mesmo não prestando atenção no livro, estavam escutando a professora. As crianças surdas permaneceram com o olhar disperso entre o livro, a professora, a intérprete e as brincadeiras paralelas, não tiveram acesso ao contexto da história, nem mesmo ao sentido que a mesma poderia lhes proporcionar.

Não é intuito deste trabalho questionar posturas de professores e intérpretes, uma vez que pretendemos aprofundar as questões demonstrativas de como as crianças surdas envolvem-se nos processos discursivos com os diferentes interlocutores num ambiente que se propõe bilíngüe.

As crianças surdas ainda estão entrando em contato com a LIBRAS e conhecendo as formas de sua aquisição, porém demonstram que nem sempre conseguem escolher eficientemente um educador a quem dirigir o olhar. Demonstram também, através de seus atos e atitudes, que precisam ser ensinadas e/ou estimuladas a diferenciar os contextos a fim de que possam posicionar-se adequadamente às diferentes situações que envolvem enunciadores e enunciados em LIBRAS.

Presenciando a história toda, parece-me que a professora só preocupa-se em chamar a atenção das crianças surdas e ouvintes, se as mesmas estiverem atrapalhando a leitura da história. Não parece ser algo errado ou proibido não participar da aula desde que não atrapalhe o término da atividade proposta, que neste caso era história, mas que em outras situações também aconteceu com música, explicação de atividade, entre outras.

Momentos como este demonstram dispersões comuns em sala de aula, motivadas, sobretudo pelo desinteresse das crianças sobre o assunto, mas também evidenciam a falta de percepção das necessidades das crianças surdas, que só terão acesso à informação se forem adequadamente ensinadas a respeito das melhores maneiras de posicionar-se nos espaços.

A professora e a intérprete, no caso deste recorte, não apenas deixam de chamar a atenção de Enzo, mas também demonstram aprovação com a atitude do mesmo, já que permitem sem relutância alguma que Enzo permaneça no colo e de costas para ambas. Podemos afirmar que se houvesse uma firmeza maior no propósito de propiciar aquisição de língua e participação do aluno surdo nas

atividades por parte das educadoras, provavelmente a postura e as atitudes seriam outras.

Na tentativa de atender, educacionalmente, ao aluno surdo, dentro de uma abordagem bilíngüe, a escola, que no seu funcionamento geral é historicamente monolíngüe, busca estratégias diversas para cumprir seu papel de educar a todos.

Nesta busca, muitas tentativas são em vão, outras não atingem o resultado esperado, mas algumas delas mostram que é possível derrubar as barreiras impostas pela história e trilhar novos caminhos rumo a uma educação de qualidade para todos. O que se pretende com os episódios a seguir é demonstrar que a educação bilíngüe numa realidade inclusiva, repensada, pode possibilitar e trazer benefícios para ambos os alunos.

### **Episódio 8: Bingo**

Contexto inicial: Neste dia, as crianças estavam sentadas nas mesinhas, enquanto a professora Alice e a intérprete estavam em frente à lousa.

O educador surdo sentou-se na cadeira 1, Juliano na cadeira 2 e Enzo na cadeira 4. Adrielle estava ausente. A pesquisadora permaneceu atrás do educador surdo, porém próxima à mesa.

A professora distribuiu previamente as cartelas do bingo com o nome das crianças e do educador surdo, em seguida sorteou uma letra (feita de um emborrachado chamado EVA) que era tirada de uma sacolinha plástica e mostrada aos alunos. Os mesmos deveriam verificar se tinham a letra sorteada em seus nomes, e, caso tivessem deveriam marcar um x em cima da letra.

Para exemplificar, a professora desenhou uma cartela de bingo com seu nome na lousa e à medida que as letras iam saindo, ela também anotava um x nas letras que tinha em seu nome.

*Prof<sup>a</sup>. Alice.: A tia vai começar a sortear uma letrinha! Vamos lá. A primeira letrinha, eu vou mostrar. Que letra é essa?*

*Intérp.: /SORTEIO/ /PRIMEIRA/ /SORTEIO/ /J/*

*As crianças ouvintes respondem que é a letra J*

*Prof<sup>a</sup>. Alice.: No meu nome tem J? Não. Eu vou marcar? Não. Então quem tem J marca. Quem tem J marca.*

Intérp.: /TER/ /PROCURA/ /TER/ /PROCURA/ /J/

A professora Alice dirige-se às crianças da mesa grande para verificar se estão marcando corretamente.

A intérprete chega mais próximo da mesa pequena para sinalizar para as crianças surdas, assim como fez a professora na mesa grande.

Prof<sup>a</sup>. Alice.: *Isso! Faz um x (xizinho) em cima do J.* (ainda verificando as marcações das crianças que estão na mesa grande)

As crianças ouvintes permanecem falando o tempo todo sobre quem tem e quem não tem a letra J no nome.

Juliano mostra para Rafael (educador surdo) sua cartela e Rafael ensina como fazer o X, mostrando o traçado do x no ar e, posteriormente, na cartela de Juliano. Assim que Juliano faz o x mostra para a professora Alice que vinha aproximando-se da mesa. A intérprete permanece olhando.

Prof<sup>a</sup>. Alice.: Isso, muito bem! (fala devagar olhando para Juliano e fazendo jóia com a mão)

A professora continua o bingo...

No decorrer do bingo, as crianças olham para a professora, para a letra sorteada e para a intérprete, em seguida voltam a olhar para suas cartelas.

Acontecem situações em que as crianças marcam com a explicação de Rafael, mas que solicitam a aprovação da professora, mostrando a cartela já com o X para a mesma.

Um exemplo deste processo pode ilustrar melhor este acontecimento: Juliano faz o sinal de N para a letra M que havia sido sorteada. Rafael explica que não é N e sim M, ensinando o sinal correto. Juliano tira a dúvida e percebe a diferença entre a letra N e M, mas mesmo assim, procura a aprovação da professora, que neste caso estava direcionando a atividade.

Juliano e Enzo permanecem interessados na brincadeira o tempo todo. Demonstram satisfação e prazer a cada letra marcada. Em momento algum se distraem ou perambulam na sala, como era de costume de ambos.

Esta brincadeira merece destaque por indicar que o direcionamento da atenção não é um problema da criança surda, mas da organização de atividades na sala de aula. Durante o bingo os alunos surdos conseguem distinguir o papel de cada adulto em cada momento. Identificam que a professora conduz e é responsável pela brincadeira; portanto, se dirigem a ela para a aprovação dos resultados.

Reconhecem a intérprete, quando solicitam pelo sinal das letras, Rafael para a solução de dúvidas sobre como marcar o x.

Embora os papéis possam não ser aqueles convencionais de uma sala de aula, as crianças agiram com coerência frente ao papel que cada adulto assumiu naquele momento: a professora como responsável, a intérprete como tradutora e o Rafael como aquele que ensina. Mostraram-se mais situadas quanto aos interlocutores para os quais deveriam dirigir seu olhar, já que neste momento os adultos ocupavam lugares bem marcados e claros.

Além da distinção entre os papéis, os alunos surdos puderam se apropriar e participar da atividade como as crianças ouvintes, reconhecendo visualmente as letras e conferindo na cartela. Não houve nesse caso a falta de articulação em termos de uso das línguas como vimos, por exemplo, nas atividades com músicas e histórias, em que as crianças precisavam esforçar-se muito para compreender ou participar.

Num ambiente que se pretende inclusivo e bilíngüe, a ocorrência destas atividades deveria ser mais freqüente, bem como de outras que fossem criadas com o intuito de criar equidade entre os participantes.

### **Episódio 9: Brincando de Vivo/Morto**

Contexto inicial: Como a professora do Jardim I havia faltado, seus alunos foram divididos entre as outras classes. Alguns deles ficaram na sala em observação.

A professora Alice dividiu as crianças em um grupo de meninos e outro de meninas para a brincadeira devido ao número de alunos ter aumentado. Ela encontrava-se sentada numa cadeirinha, bem ao centro da lousa.

Os meninos sentaram-se perto da professora para observarem as meninas brincarem. A professora explicou oralmente a atividade para os alunos do jardim I que ainda não conheciam a brincadeira “vivo/morto” em sinais, ensaiou algumas vezes para verificar se as crianças haviam entendido e depois começou a fazer os sinais de vivo e de morto sem oralizar.

Em parte do episódio, as crianças ouvintes falam “vivo” e “morto”, junto com a professora, de acordo com os sinais que ela faz.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Todas as meninas agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Todas as meninas levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Todas as meninas agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Todas as meninas levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Todas as meninas agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e três meninas ouvintes permanecem agachadas. As outras meninas levantam, saem da brincadeira e vão sentar perto da professora.

ADRIELE: (Vocaliza algo não inteligível, mostrando Clara que está ao seu lado e que ameaçou levantar).

PROF<sup>a</sup>.: (ri) Venha Jaqueline, venha Jaqueline. Venha Lu, só as quatro, agora. Venha Lu. ADRIELE.: *Eu e a Clara.* (mostrando-se com o dedo indicador, e em seguida, mostrando Clara)

PROF<sup>a</sup>.: Só as quatro. *Tudo vivo* (faz gesto para que as crianças que ficaram se levantem) *tudo vivo.* /VIVO/

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/ *vivo, vivo*

Todas as meninas levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Todas as meninas agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Todas as meninas levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Todas as meninas agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e Clara permanecem agachadas, as outras meninas levantam e saem da brincadeira.

PROF<sup>a</sup>.: *Ah, vem a Amanda e a Giulia, também. Giulia, você resolve ou ce tá deitada ou ce tá de pé. Pode sentar. Vem pra cá.*

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Adrielle e Clara levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e Clara agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Adrielle e Clara levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e Clara agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Adrielle e Clara levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e Clara agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Adrielle e Clara levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/

Adrielle e Clara agacham.

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/ ( Ao mesmo tempo que sinaliza diz) *Não, não falem porque vocês não sabem se a tia vai mudar. Não falem.*

PROF<sup>a</sup>.: /VIVO/

Adrielle e Clara levantam.

PROF<sup>a</sup>.: /MORTO/ /MORTO/ /MORTO/

Adrielle e Clara agacham e permanecem agachadas.

ADRIELE.: *vai (fala mexendo no braço de Clara e levanta)*

PROF<sup>a</sup>.: *Vai, você vai.*

As crianças que estavam sentadas correm abraçar Clara que ganhara a brincadeira.

A empolgação e o prazer que as crianças surdas e ouvintes demonstravam na brincadeira são indicadores de que um ambiente bilíngüe pode propiciar aprendizagens relevantes para todos os alunos.

Concebendo o outro como constitutivo do eu, passamos a pensar quem são os outros que constituem as crianças surdas envolvidas neste projeto de educação inclusiva e bilíngüe.

Estudos comprovam que a aquisição tardia de uma língua tem sido o grande desafio para a educação do surdo. Isso é preocupante porque a linguagem tem um papel primordial na constituição da consciência e do eu; ela sustenta a formação das funções psíquicas superiores e permite que um leque de possibilidades de significação do mundo abra-se para o sujeito.

As estatísticas demonstram que as crianças surdas filhas de pais ouvintes, em sua maioria, só entram em contato com a LIBRAS ao ingressar na escola, mas devemos salientar que as crianças aqui estudadas diferem desta situação na medida que estão indo mais cedo para um ambiente educacional em que podem vivenciar o uso dessa língua.

Mesmo tendo a experiência mais precocemente, estas crianças participam de um ambiente de ensino regular, no qual se constata que a Língua Portuguesa permanece privilegiada e a LIBRAS ocupa um espaço determinado e restrito nas interações.

Na utilização da fala junto com os sinais, a condição do ouvinte prevalece sobre a do surdo. Não se trata de subestimar a importância de professoras ouvintes que se esforçam para aproximar-se da LIBRAS, mas de detectar o espaço que efetivamente essa língua ocupa nas interlocuções que irão constituir as crianças surdas.

Pode-se verificar que, no contexto de sala de aula, muitas vezes a LIBRAS é usada de forma descontextualizada ou serve como suporte para facilitar a

comunicação, indicando que o foco continua na Língua Portuguesa. Ou seja, a LIBRAS é utilizada de forma parcial e torna-se um recurso facilitador para aprendizagem.

No caso das crianças analisadas, nota-se o aprimoramento de sua capacidade de comunicação, mas é preciso ressaltar que muitos dos sinais que aprendem são usados de forma isolada ou fragmentada e que, embora signifiquem, em diversas ocasiões elas não chegam a atribuir os mesmos sentidos que podem ser construídos pelos ouvintes (crianças e adultos).

No capítulo seguinte procuro aprofundar as questões já esboçadas nas análises referentes às dificuldades de entrelaçamento entre as propostas inclusivas e bilíngües, como também levantar algumas questões a serem pensadas e analisadas para etapas futuras do projeto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É antiga a discussão sobre a adequação de crianças com necessidades educativas especiais freqüentarem ensino especial ou estarem incluídas no ensino regular. Segundo Lacerda (2000), esse debate indica que ambas as propostas apresentam fracassos e insucessos, pois, dependendo do modo como são implantadas e do que propiciam para respeitar as necessidades das crianças, os objetivos educacionais podem ou não ser alcançados.

No caso das pessoas surdas, acredita-se hoje que suas necessidades são respeitadas a partir da implementação da proposta de educação bilíngüe, porém as experiências nela baseadas ainda são restritas.

Uma das dificuldades é referente à resistência para aceitar a necessidade da LIBRAS, enquanto língua efetiva, no trabalho junto às pessoas surdas. Outro obstáculo importante está em que a escola regular atual, que ainda fracassa na educação dos alunos “normais”, ao receber outros tipos de aluno, nem sempre os reconhece como sua responsabilidade (Ferreira e Ferreira, 2004); e a escola especial, por seu lado, não discute seu currículo superficial nem transforma seus discursos predominantemente assistencialistas (Skliar, 1997).

No caso da educação de alunos surdos, o problema torna-se bastante complexo, já que a escola, tradicionalmente monolíngüe, nem sempre se dispõe a responder às demandas postas pela condição específica lingüística e sócio-cultural relativa à surdez, em meio aos desafios que deve enfrentar para a inclusão de vários tipos de necessidades especiais nas salas de ensino regular.

Em relação ao programa inclusivo focalizado neste trabalho, primeiramente faço comentários sobre ações da equipe de coordenação e da instituição e, em seguida, aponto alguns problemas e indagações que emergiram ao longo das análises.

É nítido o mérito da coordenação do programa e dos membros da escola nessa iniciativa, que se diferencia de outras pelo esforço de garantir que o qualificativo “bilíngüe” seja concretizado no ambiente da escola e que a atenção possível seja dada às peculiaridades culturais do grupo de surdos. O programa pretende possibilitar que os surdos moradores da cidade, em idade até 6 anos, sejam matriculados na mesma instituição, de maneira que possam conviver entre si

e, igualmente importante, conviver com um educador surdo. Distingue-se, assim, de outras ações: daquelas que se restringem à mera inserção do surdo em classe comum ou que apenas concedem a presença de intérpretes; e daquelas que, em nome da diversidade, incluem o aluno, localizando-o em diferentes classes e escolas, numa dispersão que não permite o encontro entre semelhantes (na surdez), tão necessário à construção da subjetividade desses sujeitos, como aponta Góes (2004).

O período de acompanhamento que fiz do programa permite-me afirmar que a equipe e a escola demonstraram uma grande disposição para enfrentar desafios, num esforço muitas vezes limitado por condições sobre as quais não possuíam controle, no que concerne tanto a instâncias superiores da administração do sistema escolar e da política educacional, quanto a situações mais específicas, como a maneira pela qual a criança é cuidada no ambiente familiar.

Apesar das limitações, a equipe de coordenação alcançou vários êxitos: conseguiu implantar as primeiras etapas de uma proposta que era ousada para um contexto educacional restritivo; realizou um trabalho de sensibilização de todos os envolvidos sobre a importância da língua de sinais para a educação da criança surda; dispôs-se a efetuar ajustes e constantes mudanças no percurso; ampliou a adesão dos educadores da escola; colocou-se disponível para reuniões que visavam tirar dúvidas, compartilhar conhecimentos e auxiliar os educadores; enfim, esteve realmente envolvida e comprometida com o propósito de impulsionar o processo inclusivo, com ênfase na dimensão bilíngüe.

Os vários educadores envolvidos demonstraram preocupação com o desenvolvimento e a educação das crianças surdas. Embora nem sempre tenham optado por caminhos mais desejáveis, todos procuravam sempre fazer o melhor que podiam. Buscavam atender às atividades que sustentavam o programa, participavam das reuniões e, no caso das professoras, também das oficinas de LIBRAS. Em decorrência disso, foi possível constatar que, durante esse período, os profissionais da escola mostravam-se sempre interessados em buscar “pensar” a educação das crianças surdas e buscar acréscimos, ainda que em sugestões mais pontuais, para a continuidade do trabalho.

Redirecionando agora os comentários para os problemas apontados pelo estudo e indagações pendentes, abordo os aspectos das possibilidades de

interlocução das crianças surdas quanto aos tipos de atividades desenvolvidas, ao número de educadores presentes e aos papéis que eles assumem em classe.

Entre os apontamentos que provocam inquietações está a duvidosa adequação de certos tipos específicos de atividades para os alunos surdos. Destaco aquelas centradas no canto de músicas e o conto de histórias.

É próprio do planejamento da educação infantil prever regularmente momentos com músicas e brincadeiras a elas relacionadas. Mas há que indagar sobre a forma pela qual a atividade é desenvolvida e que espaço deveria ocupar na rotina dos alunos surdos, numa instituição que busca configurar-se como um ambiente de educação bilíngüe.

Com freqüência as crianças estudadas participavam de atividades com música por mais de meia hora. Mostravam-se desatentas, realizando atividades paralelas. Essas observações geram algumas perguntas.

Apesar da fluência da intérprete, sua tarefa tornava-se complicada ao traduzir letras de música e a tradução não preservava regras de construção da LIBRAS. Será que essa atividade em português sinalizado cumpre, para as crianças surdas, o mesmo propósito que tem para as ouvintes? Que coerência textual têm as letras quando são assim sinalizadas? Mesmo que se tentasse respeitar a estrutura da LIBRAS, como seria traduzir as músicas que têm jogos sonoros, como as repetições silábicas (por exemplo, “havia um sapo-po, na beira do lago-go”)? Enfim, essa atividade (potencialmente) produtiva e prazerosa para os ouvintes precisa ser realizada nos momentos em que os surdos estão presentes, visto que existem períodos em que a classe permanece só com ouvintes?

Perlin e Quadros (1997), ao analisarem as condições de implantação de propostas para a inclusão de surdos, ressaltam que a formulação dos programas deve abranger aspectos lingüísticos assim como implicações sócio-políticas, educacionais e culturais. Nesse sentido, as autoras indicam que a comunidade surda tem sido privada de produções próprias, que respeitem suas especificidades e exemplificam os equívocos com a questão do canto.

A meu ver, não se trata de retirar automaticamente a música/canto do currículo. No entanto é preciso que se pondere sobre sua inserção para surdos e ouvintes.

A pergunta que se apresenta é a seguinte: como a escola comum pode garantir a manifestação dessas culturas considerando as formas particulares de expressão da pessoa surda? Essa especificidade não é representada através do som e da audição, mas é essencialmente visual, corporal e espacial (PERLIN e QUADROS, 1997, p.38).

A solução pode estar em promover outras formas de expressão, como dança e teatro, dividindo o espaço com as atividades de música. É uma alternativa interessante e produtiva não só para as crianças surdas, que seriam capazes de apresentar interesse e bom desempenho, mas também para as crianças ouvintes, que teriam um leque maior de possibilidades expressivas.

Como antecipado, as dúvidas perante os tipos de atividade surgem também no conto de histórias. De novo, são grandes as exigências postas para a intérprete, que busca acompanhar o que a professora diz, num certo ritmo, com gestos e entonações. Em função disso, as traduções das histórias muitas vezes deixam a desejar em termos de contextualização e encadeamento. Ainda que os membros de qualquer grupo de crianças signifiquem o relato de maneira diversa, é possível dizer que, nessa atividade, as crianças surdas não “vêem” a mesma história que os colegas “ouvem”. Aqui se acrescenta uma dificuldade da intérprete, que muitas vezes toma conhecimento da história no momento em que está sendo contada, evidenciando a necessidade de planejamento conjunto, com uma previsão mais cuidada.

O projeto prevê encontros de planejamento, porém provavelmente algumas circunstâncias não têm garantido a constância desse compromisso. Em entrevista com a intérprete, questionei se recebia o material e os conteúdos que iriam ser trabalhados com antecedência e ela afirmou que fazia o planejamento semanal com a professora de outra classe. Em relação à classe pesquisada, esclarece

*agora no jardim II, a gente faz no dia anterior o que vai ser dado no outro dia, ou de manhã. Então, aí às vezes assim, na outra semana vai ser um tema trabalhado a semana inteira, aí sim, eu pesquiso em casa, os sinais, eu pesquiso material visual, alguma coisa assim, aí eu trago. Mas aí na maioria das vezes ocorre assim, normalmente.*

O termo “normalmente” pode ser entendido como de improviso. E não é fácil para a intérprete garantir uma boa atuação nessa conjuntura.

Esse é apenas um aspecto do conjunto de dificuldades que precisam ser enfrentadas na articulação da inclusão do surdo com a educação bilíngüe, o que não

se dá facilmente, porque exige da escola que torne claro *o que* deve ser priorizado e *quando*, pois, inescapavelmente, há necessidades diferentes a serem atendidas para alunos surdos e os ouvintes (as questões das línguas, o significado das atividades, a programação equilibrada para ambos os grupos).

Mais que isso, a equipe do programa e a escola precisam contar com recursos humanos e materiais para viabilizar iniciativas que são onerosas (tendo em conta a política de restrição de custos) ou, ainda, com recursos ainda não muito disponíveis (por exemplo, um adulto surdo formado como educador e intérpretes com experiência em variadas questões pedagógicas).

Como outro ponto de retomada dos achados, passo a focalizar a questão do número de interlocutores em sala. Deve ser lembrado que em geral faziam-se presentes a professora regente, a intérprete e o educador surdo e, por razões independentes do programa, uma monitora (professora auxiliar) que cuidava especificamente de uma criança (que não foi sujeito focal), mas acabava envolvida no coletivo das atividades. Além desses adultos, em várias ocasiões a assessora participava da aula. Desse modo, freqüentemente havia quatro educadores presentes, mas, por circunstâncias diversas, o número variava de dois a cinco (sem considerar a presença desta pesquisadora). O problema não é meramente “numérico”, pois ele se vincula a, pelo menos, duas questões.

A primeira diz respeito à organização do ambiente da sala, que evidenciava encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis dos educadores e ambigüidades na hierarquia de autoridade/responsabilidade de cada um em termos da atuação pedagógica.

Interligada a isso, sobressai-se a segunda questão, referente ao fato de que, diante de interlocutores-educadores com diferenças e ambigüidades de papéis, as crianças surdas respondiam de maneiras variadas, mas geralmente reveladoras da dificuldade de enfrentar as demandas de atenção visual, visto que a língua principal que estão adquirindo é gestual-visual. Como indicado, a atenção visual neste caso não é considerada da perspectiva meramente “perceptual” ou “sensorial” e, sim, como condição indispensável aos processos de significação.

Por isso foram ressaltados os achados que indicavam “para quem a criança olha” e como sua participação durante as aulas é afetada pelos diferentes locutores que “podem ser olhados”. Nesse sentido, na sala de aula, parece haver um estreitamento de possibilidades para sua integração nas atividades e para a própria

experiência de aquisição da LIBRAS. Na maioria das vezes, as crianças ficavam oscilando o olhar na tentativa de estabelecer trocas enunciativas eficazes e mostrando-se desorientadas na escolha de um interlocutor.

Os adultos são olhados ou pedem o olhar da criança em certas direções, conforme as concepções que têm do seu papel e suas atribuições em sala de aula. Logo, uma sugestão que pode ser extraída das análises é a busca de melhor definição do papel dos educadores e dos momentos em que sua presença é necessária nesse ambiente. Trata-se de um problema a ser examinado na direção de que os próprios educadores reconheçam o valor da atuação de cada um e possam reorganizar as formas e os momentos de sua presença na rotina de atividades. A falta dessa clareza pode ser notada no depoimento da intérprete sobre a relação existente entre intérprete, educador surdo e educador ouvinte:

*Ele [o educador surdo] é ótimo assim, porque, às vezes a gente não tem um dicionário na cabeça (riso). Então a gente esquece, ele tá lá, ele ajuda, ele explica, às vezes tem situação assim que a gente não sabe, ele vem, assim, às vezes as crianças não entendeu o professor, não me entendeu e entendem ele. Então é um socorro assim, que ele tem um ... tipo, as crianças... o jeito dele de explicar, lidar com elas, as crianças entendem perfeitamente. Ele tem um jeito muito bom.*

Nessa fala nota-se que, na sala de aula, o educador surdo era visto apenas como um participante de apoio, para ajudar na tarefa que seria da intérprete: o domínio do léxico, a enunciação compreensível em LIBRAS etc.; ou na tarefa que seria da intérprete e da professora: *ter jeito* para explicar satisfatoriamente. Lembrando, ao colocar o educador surdo em sala de aula, o propósito da coordenação do programa era propiciar que a LIBRAS circulasse entre surdos e ouvintes, não se restringisse à presença da intérprete, nem ficasse isolada nas oficinas. Esse propósito foi parcialmente atendido se levarmos em conta o fato de que os alunos ouvintes se familiarizaram com usuários da LIBRAS e tentavam se comunicar usando alguns sinais. Contudo, a organização da aula e as atribuições dos educadores não permitiam uma repercussão maior que essa.

Na distribuição do espaço da sala de aula, os educadores sentavam-se na seguinte ordem: professora ouvinte, intérprete e educador surdo. Essas posições correspondiam à hierarquia de condução do trabalho pedagógico, que na maioria das vezes gerava uma seqüência: a professora ouvinte fala, a intérprete faz a interpretação possível; e o educador surdo dirige-se às crianças retomando parte

dos sinais da intérprete ou esperando que ela termine a interpretação para esclarecê-lo o enunciado da professora. Assim, parece que a intérprete freqüentemente intermediava os dizeres da professora e do educador surdo, atuando menos em relação às crianças surdas. Nesse jogo de posições, é importante destacar que a presença do educador surdo tinha valores distintos: era secundária entre os educadores, porém fundamental para a compreensão das crianças surdas, apesar das dificuldades de escolha e direcionamento da atenção visual.

O enfrentamento desse problema é, de fato, uma tarefa muito complexa para a coordenação, que não pode efetivar mudanças independentemente do processo coletivo e tem que ir experimentando soluções dentro dos limites postos pela realidade da escola concreta em que o programa se desenvolve. Nesse sentido, cabe dizer que a experimentação até pode conduzir a mudanças profundas na proposta, porém sempre exigirá um ajuste à estrutura e ao funcionamento da escola.

Saliento uma última questão, cujo enfrentamento não depende apenas de decisões da equipe e da escola. Pelas análises aqui retomadas, cabe dizer algo sobre as próprias condições oferecidas às crianças surdas para o processo de aquisição da LIBRAS. O educador surdo tinha alguns horários específicos (três horas semanais) de encontro com esses alunos e, na sala de aulas, alguns outros horários em que sua posição estava subordinada à da professora regente. A intérprete era fluente em LIBRAS, porém atendia mais a professora regente que propriamente as crianças. Fora isso, os ouvintes que interagiam com elas, nos vários espaços da escola, não eram falantes dessa língua, ainda que soubessem alguns sinais.

As crianças passavam a maior tempo tentando se comunicar e sendo atendidas por ouvintes através de diferentes estratégias de comunicação. Nas atividades de classe, mesmo com o educador surdo presente, elas tendiam a distrair-se ou ficar à espera de enunciados significativos mais que a apropriar-se do que era ensinado. Góes (2000), ao explorar a pergunta sobre “com quem as crianças surdas dialogam em sinais”, mostra conseqüências importantes da aquisição propiciada por educadores ouvintes que não são usuários fluentes dessa língua nem modelos de adulto surdo: se é pela língua de sinais que a criança irá significar o mundo e a si própria, fica prejudicada a constituição de sua subjetividade naquilo que concerne a “ser surdo”, em razão tanto da provável descaracterização

da língua, quanto “da ausência dos interlocutores legítimos para essa aquisição” (p.41).

No caso do presente estudo, o educador surdo era o principal falante da língua de sinais na escola, o mais apto a realizar trocas efetivas de enunciados e o único representante ou modelo da comunidade surda. Embora as crianças tivessem contato com inúmeros interlocutores, com maior ou menor familiaridade com a LIBRAS, o tempo em que elas estavam em contato efetivo com essa língua ficava praticamente restrito aos momentos das oficinas, ou seja, três horas semanais.

Afirmo, desde o início, que meu propósito era o de contribuir para a discussão das possibilidades de entrelaçamento de propostas de educação bilíngüe para os surdos e de inclusão deste aluno. Em todas as questões levantadas tentei manter esse propósito. E, reconhecendo os méritos do programa educacional focalizado nesta pesquisa, busquei chamar a atenção para algumas mudanças que parecem necessárias, para evitar o risco de manter a educação bilíngüe em posição de subalternidade à educação inclusiva entendida como atendimento na escola regular.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando José de. Política pública de inclusão de minorias e maiorias. In: LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: transformação ou retórica. In: OMOTE, Sadao (org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília/SP: Fundepe, 2004.

BUENO, J.G.S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v.9, n.54, p.21-27, 2001.

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

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

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 set.2001: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 14 set. 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 out. 2001.

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

DORZIAT, A. A inclusão escolar de Surdos: Um olhar sobre o currículo. In: **II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, maio de 2006. Vitória-ES: UFES, 2006. CDROM ISBN 85-99643-03-7.

Educação & Sociedade – Dossiê “Diferenças”. CEDES, Campinas, vol. 23, no. 79, 2002.

FERREIRA, Julio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 46, setembro/98.

FERREIRA, \_\_\_\_\_. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Doze olhares sobre inclusão**. Editora Summus, no prelo.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais

especiais. In: Pesquisa e educação especial: mapeando produções. Vitória: Ed. UFES, 2006.

FERREIRA, M. C. C., FERREIRA, J. R. – Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. Tese de Doutorado (UNICAMP).

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2ª ed., 1999.

GÓES, \_\_\_\_\_; SOUZA, Regina Maria de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto de inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística**. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GÓES, \_\_\_\_\_. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de, GÓES, Maria Cecília Rafael de (orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

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

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

LACERDA, Cristina Bróglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. Tese de Doutorado em Educação (UNICAMP).

LACERDA, \_\_\_\_\_. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala 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: Editora Lovise, 2000.

LACERDA, \_\_\_\_\_. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra

Regina Leite; TESKE, Ottmar (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Contribuições para o debate sobre a política de inclusão. In: LODI, Ana Claudia B.; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de. (orgs.). **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, Ana Cláudia Baliero Lodi. **A Leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos**. 2004. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC –S.P.)

LUCHESE, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M.S. e Marins, S. (org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edufscar, 2002.

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

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao (org.). **Inclusão: intenção e realidade**. Marília/SP: Fundepe, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. 1990. Resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Baliero; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, Ottmar (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha, MENIS, Valdecir, PHELIPPE, Isabel Cristina Martins. Para início de conversa. In: SILVA, Ivani Rodrigues, KAUCHAKJE, Samira, GESUELI, Zilda Maria (orgs.) **Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades**. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

PERLIN, Gladis Teresinha T. Perlin e QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos em escola inclusiva?**. Rio de Janeiro, Espaço, v.7, (35-40), junho.1997.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artimed, 2004.

SANCHES, Carlos. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. In: SKLIAR, Carlos (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Lingüística**. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 1999.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva. **O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor**. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Unicamp.

SKLIAR, Carlos Bernardo. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de Educação Bilíngüe para os Surdos. Rio de Janeiro, **Revista Espaço**, v. (49-57), março/97.

SKLIAR, \_\_\_\_\_. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (org.) **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.

SKLIAR, \_\_\_\_\_. Os estudos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, \_\_\_\_\_. Bilingüismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n.8, p.44-57, mai/jun/ago. 1998.

SKLIAR, \_\_\_\_\_. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. Campinas/SP. **Pro-posições**, v.12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov.2001.

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

**ANEXO**

## O PROJETO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS SURDAS<sup>1</sup>

O projeto de inclusão pesquisado procura atender às condições lingüísticas e às necessidades educacionais específicas das crianças surdas em duas instituições, uma de educação Infantil e outra de Ensino, ambas na rede municipal. Todas as crianças surdas do município são encaminhadas para estas escolas, que são caracterizadas escolas de referência.

Embora separadas pela localização e pelos princípios que norteiam cada etapa de ensino, ambas as instituições estão comprometidas com o programa, cujo objetivo é atender os alunos surdos *“com uma proposta de inclusão conseqüente e bilíngüe, propiciando, às crianças surdas, um desenvolvimento que lhes permita um agir social de forma autônoma e uma futura inserção no mercado de trabalho a partir de uma formação digna e de respeito à sua diversidade”*.

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada apenas em uma das escolas, as informações apresentadas a seguir buscam caracterizar o desenvolvimento do programa no que concerne especificamente ao processo inclusivo das crianças surdas na educação infantil.

Como primeiro passo de complementação do programa, em 2003, tornou-se necessário que a equipe escolar fosse capacitada. Para isso, houve a realização de uma formação inicial *“visando informar e refletir sobre a surdez, 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 dependerá fundamentalmente dos docentes responsáveis por cada turma que receber alunos surdos”*. Esta capacitação inicial foi realizada na própria escola, teve a duração de 50 horas e foi oferecida pelas responsáveis pelo projeto.

Na continuidade do trabalho e com o propósito de repensar metodologias e desenvolver didáticas apropriadas para estes alunos, as coordenadoras ofereceram cursos de capacitação, quinzenalmente, em cada uma das escolas, com todos os envolvidos. Essa etapa visava *“a continuidade das discussões envolvendo a surdez, as formas específicas de ensino-aprendizagem e o planejamento de atividades e de*

---

<sup>1</sup> As informações apresentadas foram extraídas de relatórios do projeto das docentes-pesquisadoras responsáveis pela proposta e implementação do programa inclusivo-bilíngüe. Cabe esclarecer que tive acesso a muitas outras informações, pelo contato que mantenho com as docentes e a equipe, que muito colaboraram com o presente estudo.

*metodologia de ensino adequadas a esta população, sem perder de vista os objetivos pedagógicos traçados para cada período escolar”.*

Para cumprir com os objetivos do programa, foram contratados intérpretes, um educador surdo e uma assessora (auxiliar de pesquisa) que passaram a fazer parte das atividades da rotina da escola. Apesar de contarem com formação específica e experiência na área, esses profissionais tiveram também uma capacitação paralela aos educadores das escolas, num curso com duração de 50 horas, que tinha a finalidade de *“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 sobre as dificuldades escolares mais freqüentes das crianças surdas”.*

No desdobramento, esses profissionais continuaram a receber a capacitação em serviço, participando de reuniões semanais com as coordenadoras, para discutir as necessidades e dificuldades encontradas na prática diária, e de reuniões com os educadores da escola.

Outra iniciativa indispensável foi a criação de oficinas de LIBRAS para todos os envolvidos, de maneira que pudessem tomar conhecimento da LIBRAS e terem condições de estabelecerem minimamente a comunicação com as crianças surdas. Estas oficinas, realizadas, pelo educador surdo e pela assessora.

Além da capacitação dos profissionais envolvidos, a equipe responsável pelo projeto também se preocupava com o desenvolvimento e a compreensão dos pais acerca da surdez e da Língua de Sinais.

No início do programa, os pais das crianças surdas e ouvintes puderam participar de reuniões em que as coordenadoras do projeto procuravam informar e esclarecer todas as dúvidas que tinham. Em seguida, a partir de 2004, vêm sendo oferecidas oficinas aos sábados, com duração de uma hora, para os pais das crianças surdas, outros familiares e amigos, abertas para todos aqueles que se interessassem.

A preocupação central com a aquisição de LIBRAS está relacionada às crianças surdas. Em sala de aula, elas contam com a presença de uma intérprete e do educador surdo. Adicionalmente, esse educador realiza com elas oficinas de LIBRAS duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia. A assessora participa regularmente dessa atividade.