



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de
Aprendizagem e Escolarização**

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

Brasília, 2011



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de
Aprendizagem e Escolarização**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor.

Brasília, agosto de 2011.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A Pessoa Surda e suas Possibilidades no Processo de
Aprendizagem e Escolarização**

Maria Carmen Villela Rosa Tacca

Banca: Prof^a. Dra. Celeste Azulay Kelman (FE/UFRJ, RJ)

Prof^a. Dra. Anna Maria Canavarro Benite (IQ/UFG, GO)

Prof. Dr. Gerson de Souza Mól (IQ/UnB, DF)

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz (FE/UnB, DF)

Prof^a. Dra. Albertina Mitjáns Martínez (Suplente, FE/UnB)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre presentes em todos os detalhes de nossas vidas.

Ao Fernando, a Júlia e ao Bruno Antônio, por todos os momentos de incentivo, carinho, compreensão e incompreensão... Agradeço principalmente por me lembrarem, todos os dias, o quanto é importante não viver apenas a Tese... Todas as “paradas” para o lar foram fundamentais para a manutenção da serenidade e perseverança.

Aos meus pais Manuel e Sueli por toda a orientação, formação, amizade, carinho...

Ao meu irmão Gustavo, sempre um grande amigo.

Aos meus queridos e inesquecíveis avós, verdadeiros segundos pais, Antônio e Leilah, pelo exemplo de esforço e perseverança.

A toda minha grande família – Leyed, Jayme, Mônica, Márcia, Ledyr, Lenise, Edmundo, Eunice, Adriana – aos tios, primos e sobrinhos, pela infância maravilhosa e constante lembrança.

A toda família Saraiva, Cardoso, Ribeiro, Barcellos e Razuck, pela eterna amizade e momentos felizes.

À querida orientadora, Maria Carmen Tacca, a qual agradeço pela constante confiança e oportunidades de diálogo que muito contribuíram para a minha formação e constituição.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas oportunidades de diálogos e aos membros da Banca pela oportunidade de aprendizagem e crescimento acadêmico.

Aos Professores Roberto, Gerson, Joice, Patrícia, Ricardo e Wildson que me ajudaram a construir uma visão da importância do nosso trabalho como Educador de Química desde os tempos da Graduação e que se fazem sempre presentes.

Aos amigos da pós-graduação pelos bons momentos vividos, pelos estudos realizados no Leppae, e pôr sabermos que somos diferentes do que éramos, mas que o caminho é longo e infundável...

A todo o grupo de trabalho das escolas que participaram dessa pesquisa o meu muito obrigada pelo coleguismo, confiança e amizade.

A todos os alunos que contribuíram e contribuem para as minhas inquietações e me fazem repensar a cada dia...

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao Fernando, que sempre esteve ao meu lado apoiando, incentivando, sonhando e apostando em nosso sucesso, a querida filha Júlia, que com sua sabedoria infantil me proporcionava momentos de pausa e descontração, ao querido filho Bruno Antônio, um grande presente que chegou durante este trabalho e me ensina a cada dia o quanto é bom ser feliz!

EPÍGRAFE

“Se, na verdade,
não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar,
mas para transformá-lo;
se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo,
devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia,
mas participar de práticas com ela coerentes.”

Paulo Freire

“Conhecer é patrocinar a libertação
de nós mesmos, colocando-nos a
caminho de novos horizontes na vida.”

Emmanuel

Sumário

Sumário.....	1
Índice de Quadros.....	4
Abreviaturas.....	7
Resumo.....	9
Abstract.....	10
Introdução.....	11
Preâmbulo.....	11
Justificativa.....	16
Objetivos Iniciais.....	19
Capítulo 1 – A escola, os processos de escolarização e a educação do sujeito surdo: história e trajetórias.....	21
1.1 A audição e suas alterações.....	22
1.2 A educação do sujeito surdo: trajetória histórica.....	27
1.2.1 A educação do sujeito surdo no Brasil.....	32
1.3 A Escola e sua organização: oportunidades e limitações para o surdo.....	39
1.3.1. A Educação de Surdos do Distrito Federal.....	42
1.3.2. O Processo de Educação de Surdos no Distrito Federal e seus Percalços.....	47
Capítulo 2 – Algumas considerações sobre a linguagem, sua aquisição, desenvolvimento e impactos no sujeito.....	54
2.1 A Linguagem, a língua e suas significações.....	55
2.2 A aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	59
2.3 A linguagem, a surdez e o desenvolvimento cognitivo.....	69
Capítulo 3 - O desenvolvimento cognitivo.....	77
3.1 Aspectos do desenvolvimento cognitivo.....	78

3.2 Algumas contribuições de Jean Piaget acerca da cognição humana ...	78
3.2.1 Piaget e Construtivismo	85
3.3 Contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento	88
3.4 Educação de Surdos, Caminhos e Perspectivas	95
3.5 A Formação de Conceitos.....	101
3.5.1 A Formação de Conceitos em Surdos	105
3.6 Vygotsky e a Defectologia.....	108
Capítulo 4 - Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa	114
4.1 A Epistemologia Qualitativa de González Rey	114
4.2 Os indicadores na Epistemologia Qualitativa de González Rey	116
4.3 A metodologia da pesquisa.....	117
4.3.1 A natureza e os objetivos da pesquisa	117
4.3.2 Os locais da pesquisa.....	118
4.3.2.1 A Escola Classe	119
4.3.2.2 O Centro de Ensino Fundamental	120
4.3.2.3 O Centro de Ensino Médio	122
4.3.3 A aproximação do cenário físico e construção do cenário social	123
4.3.3.1 A seleção do grupo de alunos e aproximação dos	
professores.....	125
4.3.3.2 O contato com os alunos e professores participantes	128
4.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa.....	129
Entrevistas.....	129
Dinâmicas Conversacionais	132
Observação	133
Grupo de Discussão	134
Análise documental	135
4.5. Construção das Informações	136
Capítulo 5 - Análises das informações e interpretações	137
5.1 Caracterização do grupo do Ensino Fundamental – anos iniciais.....	137

5.1.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar	140
5.1.2 Relações e organização da prática pedagógica	147
5.1.3 A aprendizagem de conceitos.....	157
5.1.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem.....	163
5.2 Caracterização do grupo do Ensino Fundamental – anos finais	170
5.2.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar	175
5.2.2 Relações e organização da prática pedagógica	178
5.2.3 A aprendizagem de conceitos.....	182
5.2.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem.....	189
5.3 Caracterização do grupo do Ensino Médio	196
5.3.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar	201
5.3.2 Relações e organização da prática pedagógica	204
5.3.3 A aprendizagem de conceitos.....	217
5.3.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem.....	222
Capítulo 6 – Os casos analisados e as produções interpretativas	230
Capítulo 7 - Considerações Finais	242
Referências Bibliográficas	246
ANEXO	257

Índice de Quadros

Quadro 1 (p.16): Demonstrativo das porcentagens de Dissertações e Teses, divididas por categorias, entre os anos de 2004 a 2008.

Quadro 2 (p. 21): Classificação da perda auditiva, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Quadro 3 (p. 21): Classificação da perda auditiva segundo dados do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999).

Quadro 4 (p. 50): Adaptações não significativas do currículo, elaborado a partir das informações em Manjón, Gil e Garrido (1995) e MEC (2006a).

Quadro 5 (p. 50): Adaptações não significativas do currículo, elaborado a partir das informações em Manjón, Gil e Garrido (1995) e MEC (2006a).

Quadro 6 (p. 60): Este quadro foi montado com exemplos retirados de Brito (2005, p. 19) e transcrito conforme regras para transcrição em Libras.

Quadro 7 (p. 122): Alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 8 (p. 123): Alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 9 (p. 124): Alunos do Ensino Médio.

Quadro 10 (p. 124): Professores do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 11 (p. 124): Professores do Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 12 (p. 124): Professores do Ensino Médio

Quadro 13 (p. 140): Conversação entre alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 14 (p. 153): Conversação com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 15 (p. 154): Conversação com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 16 (p. 161): Dinâmica conversacional diferenciada com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 17 (p. 173): Registro das comunicações do professor regente e do professor intérprete.

Quadro 18 (p. 178): Registro das comunicações do professor regente e do professor intérprete.

Quadro 19 (p. 181): Posicionamento de três alunos do Ensino Fundamental – anos finais – quanto ao uso de Libras.

Quadro 20 (p. 182): Situações de aprendizagem e uso da linguagem dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

Quadro 21 (p. 185): Trecho de comunicação da aluna Tatiana – anos finais do EF.

Quadro 22 (p. 186): Concepção de surdez para os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Quadro 23 (p. 189): Alunos participantes do Ensino Médio.

Quadro 24 (p. 195): transcrição da explicação feita pela professora Lívia.

Quadro 25 (p. 196): Sinalização do intérprete sobre “Raio atômico”.

Quadro 26 (p. 197): Esquematização feita no quadro durante a aula de “Propriedades Periódicas”.

Quadro 27 (p. 198): Explicação do intérprete sobre propriedades periódicas.

Quadro 28 (p. 202): Conversação com alunos do Ensino Médio.

Quadro 29 (p. 203): Relato de Enzo sobre avaliações.

Quadro 30 (p. 206): Trecho de conversação com alunos do Ensino Médio.

Quadro 31 (p. 207): Conversação sobre aulas de Química.

Quadro 32 (p. 212): Relato da aluna Natália sobre seu processo de aquisição de Libras.

Quadro 33 (p. 218): Proposta de finalização de historia abordada durante a dinâmica conversacional diferenciada.

Abreviaturas

APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa com Surdez

CEAL/LP: Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni

CEFET/GO: Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

DAL: Dispositivo para aquisição da linguagem

EAPE: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

FENEIS: Federação Nacional de Educação de Surdos

INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos

ISBE: Instituto Bilíngue Superior de Educação

L2: Ensino de Língua Portuguesa como segunda língua

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

Libras: Língua Brasileira de Sinais

LSCB: Sinais Kaapor Brasileiro

MEC: Ministério da Educação e Cultura

OMS: Organização Mundial de Saúde

ONG: Organização Não Governamental

SAAL: Sistema de Apoio para a Aquisição da Linguagem

SEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFC: Universidade Federal do Ceará

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

UnB: Universidade de Brasília

UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

USP: Universidade de São Paulo

Resumo

Este trabalho surgiu a partir da inquietação da pesquisadora, a qual atuou como professora regente de Química e intérprete de Libras, com relação aos procedimentos de escolarização de surdos, em escolas de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Essa inquietação surgiu com a observação de que, mesmo ao final do Ensino Médio, era evidente o despreparo dos alunos surdos com relação a conteúdos básicos. Dessa forma, a presente pesquisa se propõe a identificar alunos surdos inseridos em escolas regulares que vivenciem situações diferenciadas com relação à aprendizagem de Ciências; analisar as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos; analisar o domínio da língua (Libras e língua portuguesa) e como estas se fazem presentes nos processos de ensino aprendizagem; e, por fim, analisar a consolidação da aprendizagem de conceitos em tais alunos. Adotamos a Epistemologia Qualitativa de González Rey para orientar a pesquisa empírica, a qual pressupõe a produção do conhecimento por meio da análise construtivo-interpretativa. Participaram desta pesquisa alunos e professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio. A pesquisa empírica envolveu observações, pesquisa documental, entrevistas, conversações, conversações provocativas e grupos focais. As análises permitiram fundamentar o fato de que as possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização da pessoa surda têm relação com fatores linguísticos e pedagógicos. Porém, nesta tese, constatamos que a aprendizagem dos sujeitos surdos está ainda mais diretamente ligada à constituição subjetiva do sujeito e sua relação com a surdez. Nesse aspecto, destacamos que o domínio de Libras exerce importante papel na relação do sujeito com sua situação de surdez, o que implica (e é implicado) em sua constituição subjetiva. Pretendemos com este estudo contribuir para um processo de escolarização mais eficiente para os alunos surdos.

Palavras-chave: surdez, processo de escolarização, possibilidades de aprendizagem.

Abstract

This work arose from the concern of the researcher, which served as Regents Professor of Chemistry and interpreter of pounds in relation to the procedures of deaf education, basic education schools in the Education Department of the Federal District. This concern arose with the observation that even at the end of high school, it was apparent unpreparedness of the deaf with respect to basic content. Thus, this research aims to identify deaf students placed in mainstream schools to experience different situations with respect to the learning of science, analyzing the pedagogical relationships established, the organization of pedagogical practices, evaluation procedures and the bases of choice for teachers involved, analyze the domain of language (Pounds and Portuguese) and how these are present in the processes of teaching and learning, and finally see the consolidation of learning concepts such students. We adopted the Epistemology of Qualitative González Rey to guide empirical research, which involves the production of knowledge through constructive-interpretative analysis. The sample survey of students and teachers start and end years of elementary and high school. The empirical research involved observations, research, interviews, conversations, provocative discussions and focus groups. The analysis allows to justify the fact that the possibilities in the process of learning and education of the deaf person are related to educational and linguistic factors. However, in this thesis, we found that the learning of deaf subjects are more directly linked to the subjective constitution of the subject and its relation to deafness. In this regard, we emphasize that the domain pounds plays an important role in the relationship between subject and their state of deafness, which implies (and is implied) in its subjective constitution. We intend this study contribute to a more efficient process of schooling for deaf students.

Keywords: deafness, educational processes, learning possibilities.

Introdução

“Tudo neste mundo tem uma resposta. O que leva é o tempo para se formular as perguntas”

José Saramago

Preâmbulo

Concluí a Licenciatura em Química pela Universidade de Brasília em 1998 e entre 1999 e 2010 lecionei Química em um Centro de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), localizado em uma cidade satélite. No ano de 2003, em uma de minhas classes de 1º Ano de Química, havia uma aluna surda. Logo a princípio, senti-me desafiada a me comunicar com tal aluna, pois me incomodava a ideia de ter um aluno “incomunicável” em minhas aulas. Estava realmente angustiada, uma vez que me sentia incapaz e impotente perante o desafio de ensinar Química a ela. Durante as aulas buscava dar atenção especial a aluna, sentava-me ao seu lado e tentava (por gestos, escrita, desenhos, mímica ou leitura labial) explicar o conteúdo de forma a inseri-la no contexto educacional.

Paralelamente, durante as reuniões de coordenação,¹ foi divulgada a abertura das inscrições em um curso de Introdução às Libras². Inscrevi-me no curso e praticava com a aluna, que ficou entusiasmada com a possibilidade de comunicação com uma professora.

A partir desses fatos, comecei a questionar meu papel de educadora perante o sistema. O que fazer? Ignorar um aluno que deseja aprender e conviver simplesmente porque este não escuta como os demais?

¹ Reuniões de Coordenação ocorrem obrigatoriamente aos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em horário contrário as aulas. Em nosso contrato de trabalho devemos cumprir um total de 15h semanais em tais reuniões.

² Língua Brasileira de Sinais, segundo a Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) – Denominação estabelecida em Assembléia convocada pela FENEIS, em outubro de 1993, tendo sido adotada pelo MEC e oficialmente reconhecida como Língua Brasileira de Sinais em 24/04/2002.

No ano seguinte, novos alunos surdos chegaram à escola. Por já estar envolvida e desafiada a participar deste processo de ensino, fui convidada a integrar a equipe de atendimento ao surdo que foi implantada na escola em que lecionava.

Cinco anos após meu contato inicial com esta aluna surda, tínhamos alunos que concluíram o Ensino Médio e até mesmo alguns que estavam inseridos no mercado de trabalho. Porém, durante minha atuação como professora intérprete educacional, pude observar que apesar da conclusão do Ensino Médio, muitos alunos surdos permanecem apresentando defasagem na execução e compreensão de tarefas que envolvam, principalmente, a interpretação, o entendimento, a compreensão, o raciocínio e o pensamento conceitual. Tal fato pode ser observado em diversas situações, como no simples exemplo abaixo:

Ao perguntar aos meus alunos surdos do Ensino Médio “quanto é $3 + 7$?”, a resposta é rápida: 10. Porém, ao questionar “3 mais quanto é igual a 10?”, observei que os alunos têm dificuldade em chegar não só a resposta, mas principalmente para elaborar um mecanismo para a elucidação do problema. Aparentam não saber realmente o que fazer.

Apenas para um melhor entendimento deste indicativo de problemas, apliquei (em 2008) exercícios simples a duas alunas surdas profundas. Tais alunas se encontravam, respectivamente, na primeira e na terceira série do Ensino Médio. A primeira atividade proposta foi um instrumento individual que buscou verificar o tempo necessário para resolução de cálculos matemáticos, bem como os caminhos traçados nesta resolução, conforme abaixo:

Faça os cálculos e complete:

a) $23 + 7 = \underline{\quad}$

d) $50 + 4 = \underline{\quad}$

b) $39 + 1 = \underline{\quad}$

e) $69 + 3 = \underline{\quad}$

c) $48 + 5 = \underline{\quad}$

f) $15 + 6 = \underline{\quad}$

Após o término deste exercício proposto, em um momento imediatamente seguinte, as alunas receberam os seguintes cálculos para serem feitos:

Complete:

a) $23 + \underline{\quad} = 30$

d) $50 + \underline{\quad} = 54$

b) $\underline{\quad} + 1 = 40$

e) $69 + \underline{\quad} = 72$

c) $48 + \underline{\quad} = 53$

f) $15 + \underline{\quad} = 21$

Quanto à resolução das operações matemáticas diretas ($23+7= _$; $39+1= _$; $48+5= _$; $50+4= _$; $69+3= _$ e $15+6= _$), a aluna da primeira série do Ensino Médio conseguiu realizar os cálculos em 55 segundos. Apresentou desenvoltura e aparente facilidade, embora tenha errado a última soma. Todas as somas foram realizadas com a elaboração da conta em um papel anexo, não utilizando borracha. A aluna gostou do exercício e mostrou-se animada. Já a aluna do terceiro ano do Ensino Médio realizou os cálculos em três minutos e meio. Expressou em Libras que era difícil resolver as questões. Fez as contas na mesa, com o apoio dos dedos. Errou o terceiro e o sexto item.

Este resultado nos indica que, neste caso, a série cursada não influenciou o desempenho das alunas e que, apesar de estarem cursando o Ensino Médio, ainda há defasagem em conceitos básicos referentes à adição e a subtração, trabalhados desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na segunda atividade proposta foi pedido para as alunas que completassem os espaços ($23 + _ = 30$; $_ + 1 = 40$; $48 + _ = 53$; $50 + _ = 54$; $69 + _ = 72$ e $15 + _ = 21$). A aluna da primeira série do Ensino Médio fez a atividade em 4'45". Aparentou ter dificuldades. Utilizou uma folha auxiliar e não foi observado a resolução dos cálculos por inversão da operação matemática (Ex: $30-23=7$). Nesta folha auxiliar era perceptível que a aluna tentava "adivinhar" os números para o resultado esperado. Assim, várias tentativas eram feitas para se encontrar o resultado. A aluna errou dois itens (o terceiro e o quinto) e comportou-se como se estivesse tentando resolver um desafio. Já a aluna do terceiro ano do Ensino Médio preencheu as lacunas em 5'30". Reclamou um pouco. Disse que parecia uma prova (!) e que estava muito difícil (o que me impressionou pela aparente facilidade das questões). Errou dois itens (o primeiro e o terceiro). Como recurso a aluna escreveu na mesa os cálculos. Representou os números por traços e contava-os. Também fazia cálculos com o auxílio dos dedos.

Tais resultados surpreendem - o esperado é que os alunos, ao final do Ensino Fundamental, tenham domínio das operações básicas matemáticas. Entretanto, questões simples de adição ou subtração, diretas ou não, não foram realizadas com sucesso por surdos estudantes do Ensino Médio. Durante a realização das atividades as alunas demonstraram dificuldades com abstrações e inversões de cálculos.

Questionava-me como tais alunas podem estar no Ensino Médio em tais condições? Isto leva a crer que possivelmente elas tenham sido tão poupadas pelo sistema educacional que foram arrastadas, sem a desejada aprendizagem. Isto nos faz questionar o processo educacional e a educação inclusiva, ao mesmo tempo em que nos instiga para mais pesquisas com relação aos processos de aprendizagem.

Acredito que tais alunas são tão capazes como quaisquer outros, mas devem ser investigadas em seus processos de aprendizagem ao mesmo tempo em que devem ser também estimuladas e cobradas como os demais. Tais alunos são comumente rotulados com sendo portadores de necessidades educacionais especiais, o que comumente é interpretado pelos profissionais da educação como dificuldades ou impedimentos à aprendizagem.

Nesse sentido, para Tacca (2008), as 'dificuldades de aprendizagem' parecem estar mais relacionadas a desarticulações nos processos de ensinar e aprender e nas relações estabelecidas, do que “nas características orgânicas, geneticamente herdadas e localizadas nas crianças, ou mesmo em determinismos advindos de instâncias psicológicas inconscientes dos quais o sujeito torna-se refém” (TACCA, 2008, p. 134). Isto colabora com a visão de que tais alunos podem aprender, mas que, para isso precisam ser ensinados, como quaisquer outro aluno.

Nesta perspectiva, para Vygotsky (1997), as características tipicamente humanas não nascem com o indivíduo (como algo inerente ao ser) e também não resultam diretamente do meio externo (como uma reação automática a um estímulo). As características humanas são resultantes da interação dialética do homem com o seu meio sociocultural. O indivíduo transforma e é transformado pelo meio, há uma relação dinâmica e interpretativa entre o indivíduo e o ambiente, de natureza bidirecional e não linear. Assim, o desenvolvimento mental humano está atrelado ao desenvolvimento histórico e às formas sociais da vida, baseia-se nas interações sociais, que são comumente mediadas pela linguagem. Então, precisamos estar atentos as oportunidades de aprendizagem oferecidas (entendidas como os processos educacionais e principalmente sociais). Tais oportunidades precisam estar adequadas às possibilidades do aprendiz e necessitam instigá-lo para que este se sinta desafiado a aprender.

Acredito que esta análise inicial nos mostra que realmente temos problemas na escolarização destes sujeitos surdos, problemas estes que cremos estar possivelmente mais ligados ao processo de ensinagem³ do que de “aprendizagem”. Devido aos problemas na escolarização, tais sujeitos tendem a ser mais poupados pelo sistema, o que acaba por os excluir e então constituir uma deficiência. Entendo

³ Ensinagem é o termo adotado por Anastasiou (2006) para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto à de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento, resultante de ações efetivadas na e fora da sala de aula. Trata-se de uma ação de ensino da qual resulte a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, só há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno.

que tais problemas são ocasionados por situações circunstanciais e não por entraves localizados no sujeito surdo.

Sinto-me desta maneira desafiada a investigar quais as possibilidades e os entraves presentes no percurso de escolarização e desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos surdos. Neste sentido, algumas questões que me inquietam são:

1. Há alunos surdos inseridos nas escolas regulares que vivenciem situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar?
2. Como são as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos no processo de escolarização dos surdos?
3. Como o domínio da língua (Libras e Português) se fazem presentes nos processos de ensino aprendizagem?
4. Os conceitos científicos estão sendo aprendidos?

Aparentemente o atual processo pedagógico escolar no qual os sujeitos surdos estão inseridos não favorece que estes evoluam do pensamento concreto para o pensamento conceitual, o que passaremos a investigar.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é analisar situações no processo de escolarização de surdos investigando como estas podem favorecer ou não a aprendizagem do aluno. Tais situações serão avaliadas principalmente baseadas em três eixos articuladores: as relações sociais estabelecidas, o domínio linguístico, e as práticas pedagógicas presentes no processo de escolarização.

Justificativa

Ao ingressar no trabalho com o aluno surdo, muitos questionamentos surgiram e inúmeras dúvidas existiam com relação a como proceder para auxiliar tais alunos na sua trajetória escolar. Logo no início dessa experiência profissional pude notar que tais alunos tinham um grande déficit de conhecimento quando ingressavam no Ensino Médio e, mesmo assim, costumavam avançar para as séries seguintes. Tal situação me levou a questionar meu papel como educadora. Acreditava que com o avanço quase automático para a série seguinte não estávamos realmente colaborando para o crescimento do aluno, já que este era promovido sem uma real aquisição de conhecimento, o que, inclusive, o levava a uma situação de acomodação perante o sistema.

Comecei, então, a buscar na literatura informações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem de surdos. Encontrei uma vasta citação à inclusão (GÓES, 1996; SKLIAR, 1997; BRASIL, 1998, 1995, 1999; LACERDA, 1999; GOLDFELD, 2002; FELIPE, 2006; entre outros). Nestas obras predominavam o aspecto político e social, principalmente no que tange aos direitos dos indivíduos. Maravilhas eram ditas e prometidas em nome da inclusão. Nas obras mais recentes poucos defendiam as escolas exclusivas. Também foi frequente encontrar obras que enfocavam o aspecto do método utilizado para a comunicação com o sujeito surdo. Nesse caso, predominavam nas obras mais antigas a defesa ao oralismo (método que defende que a maneira mais eficaz de ensinar o surdo é por meio da língua oral), seguida pela comunicação total (proposta flexível ao uso de meios de comunicação oral e gestual). As obras mais recentes costumam optar pela proposta bilíngue (neste caso são utilizadas duas línguas: a de sinais e a língua majoritária do país, em sua modalidade escrita). Neste último caso, o ensino de Língua Portuguesa para surdos deve ocorrer separadamente aos ouvintes, já que seus inputs auditivos são muito diferenciados, o que faz com que a maioria dos surdos não adquira a língua portuguesa naturalmente, sendo considerada para eles uma segunda língua (GÓES, 1999; SILVA, 2001; MEC, 2004; FERNANDES & CORREIA, 2005; LACERDA, 2006).

Nesse sentido, segundo as orientações do MEC (2003):

Recomenda-se que a educação de surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo (MEC, 2003, p. 47).

Então, segundo tais orientações, todo o ensino de surdos deve ser efetivado por meio da língua de sinais, o que requer um professor bilíngue ou a presença de intérprete junto ao professor regente. Quanto ao ensino de língua portuguesa, esta deve ocorrer paralelamente às aulas regulares, preferencialmente no mesmo horário em que os colegas ouvintes estudam língua portuguesa, porém, deve ser ministrada em classes exclusivas para o ensino de língua portuguesa para surdos, já que deve visar à aquisição escrita da língua e respeitar as necessidades educacionais do surdo, as quais se referem à característica da ausência ou comprometimento da audição.

Na literatura pouco encontramos acerca do processo de desenvolvimento cognitivo dos surdos. Isto nos fez perceber a necessidade de novas pesquisas nesta área.

Com o intuito de buscar esclarecer o inquietamento inicial, no qual desejávamos compreender um pouco mais sobre o processo de aprendizagem dos surdos, nos propusemos a aprofundar os estudos.

Logo de início, além da literatura disponível e já consultada (livros e artigos) realizamos uma breve pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴, com o intuito de verificar a produção acadêmica relacionada à surdez nos últimos cinco anos. Assim, pudemos verificar que de 2004 a 2008 constam 116 Dissertações e 33 Teses relacionadas à surdez. Numa tentativa de categorizar as principais áreas estudadas em tais trabalhos, agrupamos as Teses e Dissertações disponíveis segundo áreas de afinidade, as quais foram assim divididas:

- (1) Leitura e escrita, aquisição de Libras e de Língua Portuguesa;
- (2) Políticas públicas, inclusão e currículo;
- (3) Aspectos cognitivos e desenvolvimento;
- (4) Surdez, família e aspectos comunicativos;
- (5) Subjetividade e constituição da surdez;
- (6) Aplicação de técnicas diversas como o uso de teatro e softwares;
- (7) Processos de interação e escolarização;
- (8) Implante coclear;
- (9) Intérprete;
- (10) Levantamento de dados.

Na intenção de melhor vislumbrar a porcentagem de Dissertações e Teses constantes no banco de dados da Capes para o período de 2004 a 2008, organizamos o quadro a seguir:

⁴ Disponível em www.capes.gov.br

Categoria	Tema abordado	Quantidade e % de Dissertações	Quantidade e % de Teses
1	Leitura e escrita, aquisição de Libras e de Língua Portuguesa;	35 30,17%	11 33,33%
2	Políticas públicas, inclusão e currículo;	13 11,21%	3 9,09%
3	Aspectos cognitivos e desenvolvimento;	1 0,86%	0 0%
4	Surdez, família e aspectos comunicativos;	9 7,76%	4 12,12%
5	Subjetividade e constituição da surdez;	17 14,66%	4 12,12%
6	Aplicação de técnicas diversas como o uso de teatro e softwares;	11 9,48%	1 3,03%
7	Processos de interação e escolarização;	21 18,10%	7 21,21%
8	Implante coclear;	4 3,45%	1 3,03%
9	Intérprete;	3 2,59%	1 3,03%
10	Levantamento de dados.	2 1,72%	1 3,03%

Quadro 1 - Demonstrativo das porcentagens de Dissertações e Teses, divididas por categorias, entre os anos de 2004 a 2008.

Observando os dados do Quadro 1, notamos que embora 116 Dissertações e 33 Teses tenham sido encontradas no banco de dados da Capes acerca do tema surdez, havia apenas uma Dissertação (0,86% do total de Dissertações) e nenhuma Tese referente aos aspectos cognitivos e do desenvolvimento dos surdos, campo que muito nos interessa.

Tais dados confirmam a importância desse trabalho de Tese de Doutorado já que não foram encontrados, nesta área, pesquisas esclarecedoras disponíveis.

Objetivos Iniciais

Assim, pretendemos inicialmente identificar alunos surdos inseridos nas escolas regulares que vivenciem situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar. Para tal, buscaremos contatar grupos de alunos e professores para analisar as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos; o domínio da língua (Libras e língua portuguesa) e como estas se fazem presentes nos processos de ensino aprendizagem; e, por fim, analisar a consolidação da aprendizagem de conceitos em tais alunos.

Para direcionar esta pesquisa, organizamos este trabalho com um capítulo inicial, que trata de explicações básicas sobre a audição e suas alterações, abordando as principais definições e conceitos relativos a surdez. Julgamos que tais informações são importantes para o entendimento de aspectos relacionados à situação de surdez.

Em seguida, no mesmo capítulo, é feita uma revisão sobre a trajetória histórica da educação dos surdos e a atual organização escolar oferecida a estes. Optamos por abordar o enfoque histórico da educação dos surdos, pois entendemos que esta é importantes para a compreensão da situação de exclusão a que tais indivíduos foram historicamente submetidos, o que nos dá subsídios para compreendermos os aspectos das relações sociais que estão imbricadas neste processo. O contexto histórico favorece o entendimento da atual organização da educação dos surdos, na qual este trabalho se desenvolve.

No segundo capítulo, procuramos iniciar nossos estudos com algumas definições e esclarecimentos importantes sobre linguagem, língua, signo, instrumento e língua de sinais. Tais conceitos aparecem frequentemente ao longo deste trabalho, o que justifica a necessidade de tais definições. Logo a seguir, abordamos questões pertinentes ao desenvolvimento da linguagem já que a aquisição da língua nos surdos é diferenciada devido a ausência de input auditivo (o que compromete a aquisição natural da língua oral) e, em geral, devido a ausência de contato com usuários que dominem a língua de sinais (o que também compromete a aquisição da língua de sinais).

No último tópico deste capítulo enfocamos a aquisição da linguagem nos indivíduos surdos. Diferenciamos a aquisição da linguagem nos surdos quanto à constituição familiar surda ou ouvinte, já que a presença de outros surdos no núcleo familiar faz com que a aquisição da Libras ocorra naturalmente. Abordamos também as necessidades de utilização da língua de sinais para oportunizar o desenvolvimento cognitivo nos indivíduos surdos.

No terceiro capítulo buscamos verificar as teorias de aprendizagem para pensarmos porque crianças surdas, mesmo ao final do processo de escolarização básica, permanecem com articulações de pensamento que ainda são limitadas com relação ao pensamento conceitual. Concentramos nossos estudos nas obras de Piaget e Vygotsky por considerarmos que estes possuem importantes contribuições referentes ao processo de desenvolvimento humano. Pontos relevantes da teoria de Piaget e de Vygotsky são abordados enfatizando principalmente a formação de conceitos.

Como nosso trabalho se propõe a estudar processos de escolarização básica de surdos e como estes direcionam ou não para favorecer o desenvolvimento do aluno, ao final do capítulo, fazemos referência à importante visão de Vygotsky sobre a defectologia, pois acreditamos que tais contribuições são essências para uma nova concepção acerca das ditas “deficiências” e suas possibilidades. Logo a seguir, os objetivos deste trabalho são mais explicitados, assim como são feitas considerações sobre a metodologia escolhida para a realização da pesquisa.

Em seguida, as análises das informações estarão assim organizadas: caracterizamos cada etapa escolar (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), destacamos a diversidade dos alunos e suas diferentes aprendizagens, abordamos em seguida os aspectos pedagógicos observados nas diversas etapas de escolarização, destacamos aspectos referentes ao processo de formação de conceitos, aspectos relacionais e referentes ao domínio linguístico.

Então, as relações pedagógicas e a organização da prática são analisadas, assim como o domínio da língua (Libras e Português) dos alunos participantes e como estas se fazem presentes nos processos de ensino e aprendizagem e, por fim, analisamos a consolidação de conceitos científicos nos grupos participantes. Na sequência, passamos a produção teórica.

Capítulo 1 – A escola, os processos de escolarização e a educação do sujeito surdo: história e trajetórias

“A melhor maneira de sermos enganados é julgar que somos mais espertos que os outros”

La Rochefoucauld

Neste primeiro capítulo, optamos por abordar algumas definições básicas sobre audição, suas alterações e níveis de perdas auditivas por acreditarmos que tais conhecimentos são importantes para a compreensão dos aspectos ligados a surdez e suas implicações.

Em seguida, faremos uma revisão sobre a trajetória histórica da educação dos surdos nos baseando em diversos autores como Lane (1984), Ciccone (1990), Stewart (1993), Lacerda (1999), Goldfeld (2002), Perlin (2002), Lorenzini (2004), Skliar (2005) e Pimenta (2008). Acreditamos que o conhecimento da trajetória educacional dos surdos faz com que seja possível compreender um pouco mais sobre o processo de segregação social ao qual foram submetidos.

Ao final deste primeiro capítulo apresentaremos como a Escola está organizada atualmente para os alunos surdos, segundo a Secretaria de Educação Especial do MEC (2006a e 2006b) e também na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Optamos por esta abordagem por acreditarmos que este panorama geral seja crucial para a compreensão acerca do atual processo de escolarização dos sujeitos surdos.

1.1 A audição e suas alterações

Para adentrarmos nossos estudos nos processo de escolarização dos surdos, faz-se necessário elucidarmos os conceitos de surdez e de deficiência auditiva. Nesse sentido, nossa Constituição Federal de 1988 considera a deficiência auditiva como: “a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz” (BRASIL, 1988, CAPÍTULO I, ART. 2º).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC, 2006a), na série “Saberes e práticas da inclusão”, a surdez pode ser entendida como uma diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, o que faz com que o indivíduo tenha um desenvolvimento atípico no que se refere à linguagem oral. Para tal, é considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional e parcialmente surdo aquele que necessita de prótese auditiva.

Autores como Gomes (2000) e Paula (2003), dentre outros, comentam a importância da função auditiva, a qual atua como uma ponte entre o sistema nervoso e o mundo exterior por meio de informações vibratórias e da transmissão e decodificação de sinais sonoros. Em condições normais, a interação entre o cérebro e o ouvido permite processar inúmeras informações. Modificações e déficits auditivos alteram a percepção, uma vez que a linguagem e o pensamento verbal são necessariamente alterados. Assim, a surdez constitui-se como uma privação sensorial, sendo seu sintoma mais comum a não reação diante de um estímulo auditivo. Em geral, é considerado surdo aquele que possui perda auditiva superior a 71 dB, embora haja divergência com relação a este valor, conforme veremos a seguir.

Segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (1997)⁵, podemos classificar as perdas auditivas conforme o seu grau:

⁵ Disponível em: www.who.int

Grau de perda auditiva	Valor audiométrico (Média 0.5, 1, 2, 4 KHz)
Normal	Até 25 dB
Leve	26 a 40 dB
Moderada	41 a 60 dB
Severa	61 a 80 dB
Profunda	Superior a 81 dB

Quadro 2 - Classificação da perda auditiva, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2010).

No Brasil, há o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que classifica a surdez conforme os dados a seguir:

Grau de perda auditiva	Valor audiométrico (Média 0.5, 1, 2, 4 KHz)
Leve	25 a 40 dB
Moderada	41 a 55 dB
Acentuada	56 a 70 dB
Severa	71 a 90 dB
Profunda	Superior a 91 dB

Quadro 3 - Classificação da perda auditiva segundo dados do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999).

Porém, apesar das diferentes classificações de grau de surdez identificadas acima, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) utiliza uma classificação diferenciada. Para a SEDF, os portadores de **surdez leve** são aqueles que possuem déficit auditivo de **16 até 40 decibéis** – o que é compreendido pela SEDF como algo que os impede de perceber com clareza todos os fonemas de uma palavra, mas não os impede de adquirir a linguagem verbal. Neste caso, tais sujeitos não necessitam de intérpretes educacionais em sala. Déficit auditivos entre **41 e 70 decibéis** são classificados como **surdez moderada**, o que é então caracterizado pela não percepção global da palavra, conferindo dificuldades para ouvir uma conversação normal. É possível que tais indivíduos apresentem atrasos na aquisição da linguagem, fazendo com que a compreensão verbal esteja diretamente relacionada com a observação visual, já que neste caso faz-se necessário observação dos movimentos labiais e expressões faciais. A partir da perda auditiva de 41 decibéis a SEDF oferece

intérprete educacional e recomenda o atendimento paralelo em sala de recursos. Já no caso da **surdez severa**, que é considerada como a perda auditiva entre 71 e 90 decibéis, é difícil ao indivíduo perceber ruídos como toque de telefone e outros. Este tipo de perda permite apenas a identificação de ruídos fortes. Neste caso é comum a criança chegar aos 4/5 anos sem aquisição da fala. A **surdez profunda** corresponde à perda auditiva superior a 91 decibéis. Neste caso não há aquisição espontânea da fala (MEC, 1995).

Como vemos, há mais de uma classificação para o grau de surdez, o que pode vir a gerar dúvidas na sua definição, mostrando a grande dificuldade do tema. Porém, como afirma Botelho (2005), apenas a classificação da perda auditiva não pode ser um fator determinante do desenvolvimento escolar, pois “um surdo que tem uma perda auditiva leve pode ter as mesmas dificuldades que um surdo profundo” (BOTELHO, 2005, p. 15).

Segundo as orientações da Secretaria de Ensino Especial do Ministério da Educação (MEC, 1995), os portadores de surdez leve devem frequentar o ensino regular, pois não costumam apresentar dificuldades nas classes comuns. Aos alunos com surdez moderada é recomendado o uso de prótese auditiva, estimulação precoce e acompanhamento especializado, visando à fala e a aquisição da linguagem, além de intérprete educacional e sala de recurso no horário inverso as aulas. Para o portador de surdez severa e profunda, o MEC (1995) recomenda o ingresso em programas de estimulação precoce, podendo este aluno ser encaminhado para uma classe ou escola especial nas séries iniciais. Após a alfabetização, o aluno é então encaminhado para escolas regulares, onde continuará a receber acompanhamento e apoio pedagógico com professores intérpretes e atendimento em sala de recurso.

Porém, este direcionamento proposto pela Secretaria de Ensino Especial não vem logrando êxito com os surdos, independente do grau de comprometimento auditivo. Nesse sentido, alguns autores propõem uma nova visão acerca da surdez e possuem proposições diferenciadas que não estão diretamente relacionadas ao grau da perda auditiva, mas sim as variadas possibilidades identitárias que os surdos podem assumir (PERLIN, 1998).

Autores como Wrigley (1996), Skliar (2005), Skliar e Quadros (2004), também abordam uma visão diferenciada sobre o conceito de surdez. Tais autores acreditam que a surdez não seja algo concreto, defendem que esta não deve ser entendida como uma deficiência sensorial localizada no corpo e que seja um impedimento para a convivência. Wrigley (1996) afirma que a questão da surdez deve ser deslocada da visão de um problema no corpo para o entendimento do conseqüente problema social que costuma ser acarretado pela situação de surdez. Cunha (2007) entende que o

foco não deve estar no canal auditivo deficiente, mas sim no canal visual que é repleto de possibilidades. Nesse sentido, tais autores e diversos outros estudiosos defendem o uso de línguas de sinais pelos surdos, já que não há impedimentos sensoriais para a aquisição desta. Em nosso país, temos a Língua Brasileira de Sinais (Libras) já regulamentada e reconhecida como língua gestual oficial desde 2002.

A partir do entendimento de que a surdez não é algo concreto, em consonância com os autores anteriormente citados, Perlin (1998) afirma que não é possível traçarmos uma identidade surda padrão ao grau de perda auditiva, mas sim identidades múltiplas. Tais identidades assumidas pelos surdos não são fixas, são mutáveis conforme a experiência social vivenciada por cada indivíduo ao longo de sua trajetória. Perlin define que a identidade surda é “algo em construção, uma construção móvel que empurra o sujeito em diferentes posições” (PERLIN, 1998, p. 52). A autora defende que a configuração da identidade do surdo é dependente das relações estabelecidas entre os surdos e o “poder ouvintista”, este último definido como o conjunto de representações dos ouvintes que é imposto ao surdo e o faz narrar-se como também ouvinte. Assim, Perlin (1998) propõe a classificação da identidade surda em cinco categorias:

A primeira é chamada de *identidade surda* e está presente nos surdos que adotam as formas visuais de experienciar o mundo. Neste caso há uma valorização da convivência com outros surdos e uma defesa pela cultura surda, que é sempre embasada nas experiências visuais.

A segunda categoria é a *identidade surda híbrida* na qual se encontram os sujeitos que tiveram acesso a experiências ouvintes, mas passaram a comunicação em sua modalidade visual, como os sujeitos que ficaram ensurdecidos após a aquisição da linguagem oral. Tais sujeitos, portanto, transitam entre duas modalidades de comunicação: oral e visual.

Em seguida, Perlin (1998) descreve a terceira categoria, a *identidade surda de transição*. Tal categoria é composta por surdos que cresceram em uma concepção ouvintista da surdez (como os surdos filhos de ouvintes), mas há sequelas na sua constituição identitária desta ambígua constituição.

A quarta categoria é representada pela *identidade surda incompleta* e pode ser entendido como o grupo de surdos que tentam experienciar o mundo a partir do referencial ouvintista, inclusive rejeitando e ridicularizando aspectos da identidade surda, como a comunicação por línguas gestuais, por exemplo.

Por fim, a autora faz referência à quinta categoria, denominada de *identidade surda flutuante*. Nesta categoria temos os surdos que desprezam a cultura surda e buscam ser como os ouvintes, procuram inclusive disfarçar e esconder sua situação

de surdez. Tais surdos pactuam com a ideologia ouvintista. Muitos sujeitos acabam não adquirindo língua de sinal e nem comunicação oralizada, sua identidade é composta por fragmentos diversos.

Consideramos que a classificação da identidade surda nas categorias elencadas por Perlin (1998) reflete seu grande esforço e contribuição para a compreensão da surdez, porém, tal classificação também pode ser entendida como uma visão não imune a preconceitos sociais, já que submete novamente o surdo ao dito “poder ouvintista”, que o classifica e que reforça a ideia de uma diferenciação. Nesta pesquisa, buscamos doravante enfocar nosso olhar no sujeito que aprende e consideramos que este sujeito se constitui por múltiplos processos subjetivos que corporifica sua configuração subjetiva. Nossa investigação só foi possível pelo fato de considerarmos os sujeitos surdos como pessoas em mobilidade, constituídas e em constituição por complexas inter-relações subjetivas. Tendo como base a Teoria da Subjetividade de González Rey, entendemos o sujeito como um ser com possibilidades de interagir, enfrentar e reagir à subjetividade social. A configuração subjetiva do sujeito se dá pela interação entre a subjetividade individual e social.

Com relação a teoria de González Rey (2003a), a subjetividade social se constitui em todos os âmbitos da vida, nas diversas possibilidades de interação e se expressam em cada sujeito de uma forma individualizada, influenciando diretamente na constituição da configuração subjetiva do sujeito. A relação social instaura impactos que não são inertes a configuração subjetiva individual, já que nestas relações são gerados confrontos, rupturas, tensões que, a todo momento, instigam o sujeito e interferem na sua configuração subjetiva. Por outro lado, o sujeito também influi na constituição da subjetividade social, porém esta influência é menos perceptível.

Em nossa pesquisa acreditamos que a subjetividade individual se configura principalmente a partir das relações estabelecidas no âmbito social. Nesse sentido, optamos por não adotar nenhuma classificação específica quanto à constituição da identidade do sujeito surdo, pois tal classificação também pode ser vista como uma forma de enquadramento. Acreditamos que a configuração subjetiva do sujeito forneça mais elementos para a compreensão acerca dos obstáculos encontrados por alguns sujeitos surdos no processo de escolarização do que a simples classificação de suas identidades.

O espaço escolar é um local repleto de situações, normas, valores e crenças que influem diretamente na configuração da subjetividade individual. Tal espaço é favorecedor para as relações sociais tão importantes para os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, alunos que apresentam qualquer diferença

que fuja aos padrões do dito “normal”, estão mais suscetíveis a situações que os expõe e que repercutem em sua configuração subjetiva individual.

Conforme a definição de subjetividade individual elaborada por González Rey (2003a), esta é constituída por dois elementos essenciais: a personalidade e o sujeito. Tais elementos se constituem e são constituídos neste entrelaçamento. Nesse sentido, a personalidade é entendida como um sistema subjetivo auto organizador da experiência vivenciada pelo sujeito. Assim, González Rey entende que a subjetividade individual se constitui no confronto ativo e contínuo com o social: “a personalidade representa o conceito de sistema constitutivo da subjetividade individual, o que está integrado por diferentes configurações e sistemas de configurações...” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 262).

Para Gonzalez Rey (2004) as configurações subjetivas são entendidas como formas complexas de organização de sentidos subjetivos oriundos dos processos de subjetivação individual e social. Como as configurações subjetivas são oriundas da subjetivação individual e social, estas têm mobilidade e se constituem ao longo da vida do sujeito. Tal consideração rompe com as ideias deterministas da personalidade como possivelmente padronizadas e moldadas até determinada idade. O entendimento da personalidade como um sistema organizador de configurações subjetivas favorece a visão da constituição do indivíduo de uma forma dinâmica e contínua, diferentemente do que é proferido no imaginário popular.

Após essa discussão inicial, abordaremos a trajetória da educação dos surdos com o intuito de fornecer ao leitor uma visão do contexto social e cultural nos quais os surdos foram (e ainda são) submetidos, com o intuito de favorecer análises posteriores acerca da constituição da subjetividade do indivíduo surdo e as possíveis implicações ao processo educacional.

1.2 A educação do sujeito surdo: trajetória histórica

Ao buscarmos informações acerca da trajetória da Educação dos surdos, verificamos em citações de Pimenta (2008) que os mais antigos registros sobre surdez se encontram no Antigo Testamento. Segundo a autora, o termo “surdo” aparece em 14 passagens no Antigo Testamento e em 4 no Novo Testamento, fazendo menção aos milagres de cura. Pimenta (2008), baseando-se em citações bíblicas, afirma que no período anterior ao nascimento de Jesus, os surdos eram sacrificados ou, simplesmente, abandonados. Porém, sabemos que ainda hoje, em algumas

civilizações (como em determinadas tribos indígenas, por exemplo) os surdos ainda são sacrificados, pois não são considerados aptos a vida em comunidade.

A literatura aponta que até o século XV os surdos eram considerados homens castigados por Deus e tidos como incapazes de aprender. Eram assim considerados pela Legislação vigente, sendo-lhes inclusive negados os direitos humanos fundamentais. Indivíduos surdos eram excluídos socialmente, sendo-lhes negado até mesmo o direito à herança (PIMENTA, 2008).

Segundo dados do Instituto Nacional de Educação de Surdos⁶ (INES), o primeiro registro sobre a educação de deficientes auditivos data do século XV, por dois ouvintes, Girolano Cardano, médico italiano e pai de primogênito surdo e Pedro Ponce de Leon, monge beneditino espanhol e pedagogo. Girolano aprofundou-se em estudos sobre o funcionamento do ouvido e do cérebro humano e afirmava que os surdos podem aprender quando ensinados. Ponce de Leon (1520-1584) recebeu assim os créditos como primeiro professor para surdos. Fundou uma escola no Monastério de San Salvador em Oña Burgos (Espanha) e lecionava para crianças surdas descendentes de aristocratas ricos que lhes entregavam os filhos como tutorados. Neste método associava-se palavras orais e objetos a sua forma escrita, com a intenção de favorecer a aquisição da língua na modalidade escrita. Ponce de Leon acabou então por desenvolver um alfabeto manual, o que permitiu o acesso a soletração das palavras e viria posteriormente influenciar no surgimento das línguas de sinais. Porém, poucos surdos podiam se beneficiar desta possibilidade, pois somente os de origem abastada tinham acesso à educação. Esses indivíduos aprendiam a se comunicar e assim podiam ser reconhecidos pela lei como sujeitos capazes, passando a participar inclusive do direito à herança.

No século XVI, segundo Lacerda (1999), surgiram práticas pedagógicas que conduziram a educação dos surdos para proporcionar meios de desenvolvimento do pensamento, conhecimentos e comunicação. Era-lhes ensinado a falar e a compreender a língua falada. Porém, o acesso a essa educação ainda era restrito aos surdos de famílias influentes e nobres. Neste mesmo século surgiram posturas diferentes quanto ao ensino da fala. Segundo Guarinello (2004), Juan Pablo Bonet era expressamente contrário ao uso da língua de sinais, mas favorável a dactilologia. Já John Bulwer defendia o uso da língua de sinais e acreditava que este sistema linguístico, por ser elaborado coletivamente, seria capaz de comunicar e expressar conceitos.

⁶ Instituto Nacional de Educação de Surdos. **História da educação dos surdos**. Disponível em: [HTTP://www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL>HTM](http://www.ines.org.br/ines_livros/31/31_PRINCIPAL>HTM), acessado em 09/05/2007.

Bonet foi um padre espanhol e educador com um livro publicado em 1620, em Madrid, sobre a educação dos surdos (“Redução das letras e arte de ensinar a fala aos mudos”). Também foi educador particular de alguns surdos de famílias abastadas. Já John Bulwer publicou o primeiro livro sobre a língua de sinais, em 1644, intitulado *Chirologia or the Natural Language of Hand*. Neste, Bulwer defendia a língua de sinais com a alegação de que tal língua é elaborada coletivamente e é suficientemente capaz de expressar capacidades conceituais e comunicativas. Em 1648, Bulwer publica um segundo livro intitulado *Philocopus or Deaf and Dumb Mans Friend*, no qual reafirma a importância da língua de sinais e defende que a educação de surdos deve se basear nesta para a aprendizagem da leitura e escrita e, por último, da fala (PIMENTA, 2008).

Apesar da grande influência de Bulwer em defesa da língua de sinais, John Wallis, matemático e professor de Oxford, a partir de estudos sobre as teorias da aprendizagem da fala, passa a disseminar a ideia de que a língua de sinais é um sistema linguístico falho (PIMENTA, 2008).

Ainda no século XVII, surge o Abade Charles M. De L’Épée, que muito contribuiu para a educação de surdos, sendo inclusive considerado como “protetor dos surdos”. L’Épée (1712 – 1789) nasceu em uma família abastada de Versailles e estudou para ser padre, mas sua ordenação foi negada por ser a favor de um movimento popular de reforma religiosa. Então, estudou Direito e, em seguida, foi ordenado abade. Dedicou-se a obras de caridade e interessou-se pela comunicação dos surdos ao ver duas irmãs surdas se comunicando através da língua de sinais. Desde então, resolveu dedicar-se aos surdos. Fundou um abrigo (que sustentava com recursos particulares) e defendia que os surdos eram capazes de adquirir linguagem – e assim desejava que lhes fosse possível receber os sacramentos Católicos. Na década de 1760 seu abrigo tornou-se uma grande escola que recebia surdos de todo o mundo. Lá desenvolveu estudos sobre a língua de sinais utilizada pelos surdos da época e desenvolveu um método educacional no qual os educadores aprendiam com os surdos a se comunicar e a ensinar a língua falada e escrita. Segundo Lacerda (1999), L’Épée considerava a língua de sinais como a língua natural dos surdos e a forma pela qual podem desenvolver o pensamento e a comunicação. O método desenvolvido por L’Épée baseava-se em gestos, o que impulsionou o desenvolvimento das línguas de sinais. Ele defendia que os surdos deveriam ser ensinados através da visão. Diversos educadores passaram a apoiar a metodologia de L’Épée e, como resultado, surgiram diversas escolas de surdos na Europa e também nos Estados Unidos. Muitos educadores de surdos migraram para a França a fim de melhor conhecer este método – dentre eles Gallaudert (LORENZINI, 2004) que citaremos mais adiante. Dois anos após o falecimento de L’Épée a Assembléia Nacional

francesa reconheceu-o como benfeitor da humanidade e declarou os direitos dos surdos. Em 1779 o Instituto Nacional de Surdo-Mudos em Paris (fundado por L'Épée) começou a ser financiado pelo governo local (LACERDA, 1999).

Para L'Épée, segundo Lacerda (1999), o domínio de uma língua, oral ou gestual, é concebido como um instrumento para o sucesso de seus objetivos e não como um fim em si mesmo. L'Épée tinha claro a diferença entre linguagem e fala e a necessidade do desenvolvimento da linguagem para o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Contemporaneamente a L'Épée alguns autores defendiam o método oralista, como Samuel Heinicke (1727 – 1790), na Alemanha (considerado o “pai” do oralismo). Ele foi o primeiro educador a desenvolver uma educação sistemática para os surdos com metodologia estritamente oralista. Para Heinicke, é essencial o desenvolvimento da língua oral para o desenvolvimento do pensamento e, secundariamente, a língua escrita também teria importância, sendo que a língua de sinais era considerada por ele como algo que impede o avanço dos alunos surdos (LACERDA, 1999) – posicionamento ideológico contrário a L'Épée. Para Heinicke o pensamento é dependente da língua oral – posicionamento também apoiado por Jacob Rodrigues Pereira (de Portugal). A princípio, Jacob acreditava que a oralização era fundamental para o desenvolvimento dos surdos e então anexou sons ao alfabeto manual e assim conseguiu que alguns de seus alunos falassem. Porém, segundo Lacerda (1999), já no final da vida, Jacob aceitou a ideia de que a língua gestual era a melhor forma de comunicação entre os surdos.

No começo do século XVIII as correntes oralistas e gestualistas se separaram. Segundo Lacerda (1999, p.18), “os oralistas exigiam que os surdos se reabilitassem, que superassem sua surdez, que falassem e, de certo modo, que se comportassem como se não fossem surdos”. A oralização foi imposta como imprescindível para a aceitação social do surdo. Assim, a imensa maioria dos surdos era excluída dos processos de escolarização, já que não eram oralizados. Já a vertente gestualista era mais tolerante às dificuldades de comunicação oral e defendia a utilização de uma linguagem gestual como meio de transmissão cultural e forma de comunicação.

O abade Charles Michel De L'Épée é o representante mais conhecido da abordagem gestualista. Defendia que os educadores deveriam aprender sinais para se comunicarem com os surdos e a partir desta comunicação deveriam ensinar a língua falada e escrita do grupo social majoritário. O impasse entre as correntes oralistas e gestualistas foi abafado pela Medicina, que apregoava a normalização da pessoa e insistia que todos deveriam ter acesso à oralização. Segundo relata Perlin (2002), naquela época a Língua de Sinais foi considerada inferior e inadequada para o

desenvolvimento da pessoa surda. A partir de 1750 o oralismo tem ascensão com Heinicke como seu principal defensor. Para ele, intervenções clínicas e terapêuticas poderiam restaurar a fala nos surdos para que estes pudessem ter uma vida “normal”. Destacamos que esta visão clínica da normalidade ainda se faz muito presente, mesmo nos dias atuais.

Nesse sentido, o oralismo pretendia integrar os surdos na comunidade ouvinte, sendo a surdez interpretada como uma deficiência que deveria ser minimizada, algo a ser corrigido e normalizado.

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi proibido nas instituições escolares e até mesmo no convívio familiar tal forma de comunicação não era indicada (PERLIN, 2002).

Em 1817 segundo Lane (1984), Thomas Hopkins Gallaudet (educador de surdos que estudou na França, conforme já mencionado) e Clerc fundaram a primeira escola pública para surdos localizada nos Estados Unidos. Tal escola chamava-se “Connecticut Asylum for the Education and Instruction of Deaf and Dumb Persons”. Nesta, os professores aprendiam a Língua de Sinais Francesa (que deu origem a atual Língua de Sinais Americana) e então faziam as adaptações necessárias para o inglês. Aos poucos, algumas escolas públicas americanas passaram a utilizar a Língua de Sinais Americana (ASL). Em 1894 criou-se, também nos Estados Unidos, o Gallaudet College, atualmente renomada como Gallaudet University, a primeira universidade nacional de surdos. Atualmente a Gallaudet University (localizada em Washington) oferece educação para surdos de todos os níveis (desde a escola primária até o doutorado).

Outro fato relevante para a contextualização histórica da educação do surdo foi à criação, por Graham Bell⁷ (1847 – 1922, professor de fisiologia vocal na universidade de Boston) de uma escola onde crianças surdas e ouvintes estudavam juntas. Para tal, Bell baseou-se na educação recebida por sua esposa Mabel Hubbard, que ficou surda aos 4 anos, devido à escarlatina. Ao perceber a situação de surdez da criança, sua família insistiu para que continuasse falando (já que ela já havia adquirido a oralidade). Mabel foi alfabetizada com a mesma idade que suas irmãs ouvintes. Seus pais se recusaram a enviá-la para um abrigo de surdos, costume da época em geral executado quando o surdo completava 10 anos. Por insistência de seus familiares Mabel Hubbard estudou em escolas regulares e sempre foi uma boa aluna – o que influenciou na alteração da legislação vigente na época, que não acreditava na possibilidade de escolarização de surdos. Mabel Hubbard casou-se, aos 30 anos, com

⁷ Graham Bell historicamente é considerado inventor do telefone, porém, em 2002 Meucci foi reconhecido como o verdadeiro inventor. Bell é o fundador da companhia telefônica Bell.

Graham Bell. Devido à experiência escolar de sua esposa, Bell acreditava que os alunos surdos deveriam participar de todas as atividades próprias da infância, o que impulsionaria o desenvolvimento de habilidades comunicativas. Bell era contrário ao uso de línguas de sinais nas escolas.⁸

1.2.1 A educação do sujeito surdo no Brasil

No que se refere ao nosso país, a primeira referência à educação de surdos data do século XIX. Segundo Soares (1999), em 1857, a pedido de D. Pedro II, veio para o Brasil o professor francês Hernet Huet, surdo e partidário de L’Epee. Ele utilizava o Bilinguismo – conceituado como prática alternada de duas linguagens que considera “que uma língua de sinais e uma língua oral são idiomas autônomos, embora equivalentes no que diz respeito a um mesmo nível de importância” (CICCONE, 1990, p. 23). Huet fundou a primeira escola de surdos do país, o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), localizado na cidade do Rio de Janeiro. Tal fato foi fundamental para a educação dos surdos no Brasil e para o desenvolvimento e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Em 1878, ocorreu em Paris o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, no qual os surdos conquistaram o direito a assinar documentos (LACERDA, 1999). Já em 1880, no Congresso Internacional de Educadores Surdos em Milão, a partir de uma votação, decidiu-se excluir a utilização da língua de sinais e o oralismo foi instituído como o método oficial de ensino. O oralismo consiste no desenvolvimento de habilidades de observação, concentração e imitação de movimentos labiais e expressão facial (SKLIAR, 2005). O objetivo é a produção de respostas verbais a partir da construção do conceito mental do som, que se manifestará na dicção de palavras completas e significativas para a criança, enfatizando a língua oral em termos terapêuticos, fundamentando-se na “recuperação” da pessoa surda.

A proposta oralista utiliza diferentes métodos como: o oralismo puro ou estimulação auditiva - na qual a criança é exposta a sons da fala devidamente ampliados - e o treinamento auditivo da fala - iniciado o mais cedo possível, é realizado por meio da exposição a sons isolados, depois a palavras e, por fim, a sentenças e textos mais longos. Conforme o desempenho da criança, pode-se

⁸ As referências a Graham Bell foram pesquisadas nos seguintes sites:
geniosmundiais.blogspot.com/.../biografia-de-alexander-graham-bell.html
www.brasilecola.com/biografia/alexander-graham-bell.htm
inventors.about.com/library/.../bltelephone2.htm

associar o treinamento e a leitura labial. Neste caso, leitura labial e fala são estimulados e apenas as crianças com melhor resíduo auditivo (com surdez leve ou moderada) costumam apresentar progressos na aquisição da língua oral. Para tal, é recomendado que a surdez seja detectada precocemente, haja a utilização de prótese auditiva e a família seja presente no processo de estímulo à comunicação.

Ainda na década de 1880, com o avanço tecnológico, surgiram as próteses auditivas, que logo começaram a ser comercializadas, reforçando ainda mais o enfoque oralista e normalizador. Com a disseminação das próteses auditivas, a surdez passou a ser cada vez mais vista como algo a ser disfarçado e corrigido (SKLIAR, 2005). Assim, a linguagem gestual foi praticamente banida do trabalho educacional e a figura do professor surdo desaparece. Nesta época, surge uma maior preocupação quanto à formação do surdo que é justificada pela necessidade de participação social e exercício da cidadania, mas que também pode mascarar outras demandas sociais no que tange a distribuição de trabalho e renda. A formação dos surdos passa a almejar qualificá-los para o mercado de trabalho (ensino primário e complementação com técnicas agrícolas) (PIMENTA, 2008).

Assim, após o Congresso de Milão, ocorrido em 1880, o oralismo foi o referencial difundido mundialmente para a educação dos surdos. Segundo Lacerda (1999), os resultados de décadas de trabalho nessa linha não mostraram grandes sucessos, pois a maioria dos surdos adquiria tardiamente uma fala insatisfatória socialmente, o que implicava em um atraso no desenvolvimento global.

Segundo Goldfeld (2002), a partir de 1911 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) também começou a trabalhar com o oralismo puro. Ainda no século XX, o número de escolas para surdos aumentou. Surgiu em 1929 o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas (localizado em São Paulo), em 1954 a Escola Concórdia (Porto Alegre – RS), em 1957 a Escola de Surdos de Vitória e em 1973 o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL/LP (em Brasília – DF). Todas estas instituições permanecem, até os dias atuais, trabalhando em prol da educação de surdos.

Inicialmente tais instituições de educação atendiam apenas os alunos surdos pois, defendiam que somente os homens precisavam de uma formação escolar. As mulheres eram excluídas desta possibilidade de processo educativo já que elas deveriam ser educadas unicamente para o lar, não sendo necessário para tal nenhum conhecimento escolar (PIMENTA, 2008). Somente a partir de 1930 o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passou a admitir também alunas surdas, porém em regime de externato, enquanto os alunos podiam ser atendidos em regime de internato.

Apenas a partir de 1960, pais, psicólogos e educadores começaram a questionar sobre metodologias de instrução para crianças surdas. Mesmo assim, até a década de 80, os sujeitos surdos eram submetidos a um processo de educação específico, haviam escolas exclusivas para alunos surdos e estes não eram estimulados a frequentar outras instituições de ensino que não as exclusivas. A partir do descontentamento social e dos avanços em pesquisas sobre língua de sinais, originaram-se novas propostas educacionais, como a *comunicação total*, que é definida por Stewart (1993) como “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos, ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART 1993, p. 118). A filosofia da Comunicação Total é entendida por Goldfeld (2002) como uma vertente que tem grande preocupação com os processos comunicativos entre surdos e também entre surdos e ouvintes. Segundo esta vertente há sim uma preocupação com a aquisição da língua oral por parte do indivíduo surdo, porém os aspectos cognitivos, sociais e emocionais não devem ser sacrificados em prol do desenvolvimento da língua oral. Por esse motivo a Comunicação Total defende a utilização de diversos recursos visuais e manuais que possam favorecer o processo de comunicação.

O objetivo da *comunicação total* não é apenas a oralização, mas sim a integração social do sujeito surdo. Segundo Lacerda (1999) a comunicação total favoreceu o contato com a língua de sinais (que era indesejado durante o período em que se optou pela prática do oralismo), mas, em relação à aquisição da língua escrita, os problemas continuaram os mesmos, pois poucos sujeitos surdos alcançavam autonomia nessa forma de expressão da linguagem. A crítica a esta modalidade de comunicação é que os sinais passam a constituir meramente um apoio à língua oral e a língua de sinais não é compreendida em sua plenitude linguística, já que se valorizava a pluralidade de diversas formas comunicativas, o que não favorecia a sistematização da língua de sinais.

Neste sentido surgiu a educação bilíngue, que defende a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e linguístico quando o aluno surdo tem acesso aos conteúdos por meio da língua de sinais, o que é referendado e garantido pelo Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Na perspectiva do bilinguismo temos como pressuposto básico que o surdo deve adquirir a língua de sinais como sua língua materna, já que esta é considerada natural⁹ no que se refere ao processo de

⁹ Língua natural, segundo Skliar (2001), não se refere a uma certa espontaneidade biológica, mas sim como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite

aquisição, quando em contato com indivíduos praticantes. Além disso, como segunda língua, o surdo também deve adquirir a língua oficial de seu país, principalmente em sua modalidade escrita (GOLDFELD, 2002). Assim, os surdos tem acesso às duas línguas (língua de sinais e a língua majoritária na modalidade escrita), o que, segundo Lacerda (1998) favorece uma relação mais efetiva entre surdos e ouvintes.

Segundo Lorenzini (2004), a perspectiva do bilinguismo surgiu a partir da publicação da tese de Stokoe, o qual evidenciou que o sistema de comunicação por sinais, utilizado por surdos americanos era, de fato, uma língua (American Signal Language – ASL). Tal pesquisa ampliou os estudos linguísticos, educacionais e pedagógicos referentes à utilização de línguas de sinais.

Goldfeld (2002) afirma que o bilinguismo está se destacando no cenário mundial. A autora enfatiza que diversas Universidades dos Estados Unidos, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros, estão adotando a filosofia bilíngue.

Porém, as experiências com educação bilíngue são ainda muito recentes. Tais experiências surgiram nas três últimas décadas. Neste caso, os sujeitos surdos são inseridos em escolas regulares, com alterações referentes ao uso da linguagem, por exemplo, com acompanhamento constante de profissionais bilíngues. Tal inserção busca diminuir os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo o que, segundo Skliar (2005), é produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante que sempre excluiu os surdos e exclui a todos que se diferenciam dos padrões estabelecidos como “normais”.

Consideramos que para a efetiva prática da educação bilíngue é necessário a participação de professores surdos neste processo. Tal necessidade é muito oportuna já que professores surdos costumam ter uma boa qualificação e fluência em língua de sinais, o que favorece a aquisição natural desta pelos alunos surdos. Vale ressaltar que nem sempre os professores ouvintes que trabalham com alunos surdos possuem boa fluência na língua de sinais, o que é mais um empecilho para o processo comunicativo. Segundo Lacerda (1999), as experiências com educação bilíngue ainda são restritas a poucos centros, dadas a dificuldade de qualificação profissional e também a resistência de muitos envolvidos em considerar a língua de sinais como uma verdadeira língua.

Porém, não existe um consenso entre os profissionais ligados as questões da surdez em prol da filosofia do bilinguismo, assim como ainda não há uma unanimidade entre os surdos sobre esta questão. O bilinguismo tem sido aplicado de forma diferenciada entre os próprios profissionais da área: alguns defendem a aquisição da

de geração em geração, e que muda – tanto estrutural como funcionalmente – com o passar do tempo é adquirida simplesmente pelo contato entre os indivíduos.

oralidade, enquanto outros acreditam que o surdo só necessita aprender a língua oficial de seu país em sua modalidade escrita.

No que se refere à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF), esta também afirma adotar a educação bilíngue (MEC, 2006b). Porém, no Distrito Federal os alunos também podem ser atendidos no Centro Educacional da Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL), que oferece a opção pela educação oralista e até bem pouco tempo posicionava-se contra o uso das línguas gestuais. De forma geral, no Brasil, a corrente bilíngue é a mais aceita atualmente.

Com toda essa perspectiva histórica vemos que os surdos foram, por muitos anos, segregados culturalmente. Em nosso país só começaram a ter acesso à escola em 1857, com a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Apenas na década de 80 questionou-se a separação dos surdos em escolas especiais e, desde então, políticas públicas buscam incluí-los em escolas regulares. O resultado desta segregação é muito perceptível: segundo dados censitários, em torno de 3,5% dos brasileiros possuem déficit auditivo, porém, segundo o censo escolar de 2003, apenas 28% dos sujeitos surdos de 7 a 14 anos eram analfabetos. Também segundo o mesmo censo (2003), haviam apenas 344 pessoas surdas matriculadas em universidades (90% em instituições particulares), o que representa uma parcela quase insignificante da população surda. Porém, esta realidade precisa ser modificada: segundo o censo escolar de 2009, há em torno de 40 mil alunos com algum tipo de déficit auditivo matriculados nas escolas regulares, o que nos indica uma perspectiva de mudança.

Vale ressaltar que em nosso país há, por enquanto, dois cursos de graduação que reservam parte de suas vagas aos surdos: o Instituto Bilíngue Superior de Educação (ISBE), que funciona desde 2006 no Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), oferecendo o curso de graduação em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) e o curso a distância Letras / Libras, que é oferecido também desde 2006 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com parceria com outras sete instituições de ensino (INES, UnB, USP, UFAM, UFC, UFBA e CEFET/GO). Com relação à reserva de vagas, o ISBE oferece 60 vagas anuais, das quais 50% são destinadas aos surdos - porém nem todas são totalmente ocupadas. Segundo Franco (2009), em 2006, das 30 vagas destinadas aos surdos, apesar da procura ter sido superior ao número de vagas, apenas 14 foram ocupadas. Em 2007 o resultado não foi muito diferente: apenas 12 surdos foram aprovados no processo seletivo, o que mais uma vez nos indica que há obstáculos a serem superados no processo de escolarização dos sujeitos surdos.

Ao pensarmos a respeito da trajetória histórica e o atual processo de escolarização dos surdos, não podemos deixar de tecer algumas análises nos baseando em autores que nos permitam refletir sobre os jogos de poder e minorias. Nesse sentido, destacamos Foucault e seus construtos teóricos (FOUCAULT, 1995, 1999, 2002, 2004). Foucault (1995) busca compreender como os ditos saberes aparecem e se transformam. Nesse sentido, o referido autor rejeita a noção de progresso científico e passa a se dedicar a estudar a descontinuidade dos saberes e a consequência dessa não linearidade ou das rupturas.

Em seguida, Foucault (1999), passa a investigar as práticas que acredita não se dissociar da teoria e busca sua compreensão interna. Assim, Foucault propõe um novo questionamento acerca do problema do poder. Ele defende que não há cisão entre os que detêm o poder e os que são alienados, já que o poder não se possui, mas se exerce a partir de estratégias.

Nesse sentido, Foucault ao avaliar o ambiente escolar como um todo, pontua que as boas e más notas ou comportamentos assumem outra interpretação: os indivíduos passam a ser reconhecidos como bons ou maus – assim, surge a distinção entre os indivíduos que passam a participar de mecanismos de sanção ou recompensa. Tal soberania entre os indivíduos passa a se localizar não só no domínio pontual (referente às notas alcançadas) que pode estar associado a um domínio biológico, mas também no âmbito político.

Assim, se estabelecem redes de saber e poder também no âmbito escolar que enaltecem as diferenças e marca todos os ditos “anormais”, configurando mecanismos de controle. Foucault (2002) comenta, nesse sentido, que a própria Ciência passa a justificar o poder da medicina também sobre o patológico, que busca normalizar tudo o que foge a um padrão criado e respaldado pela própria Ciência.

Se, por um lado, surge o discurso contemporâneo da educação para todos, por outro esse discurso se contrapõe a escolaridade excludente. Assim, as crianças que não se acomodam às normas da escola são rotuladas de anormais (CUNHA, 2007, p.60) e, no discurso escolar, a tais crianças não é então proposta uma “penalidade”, mas é oferecido “proteção e métodos terapêuticos” que se propõe a investigar as “anormalidades” e exaltam sua não adaptação ao sistema, reafirmando o processo de exclusão.

Foucault (2004) ainda afirma que nossa concepção de mundo é constituída historicamente. Considerando que esta construção histórica nunca é neutra, revela-se assim uma rede de saber e poder na qual os sujeitos surdos, mesmo que não conscientemente, se submeteram a participar (não com o domínio e poder, mas como dominados).

Assim, toda a educação dos surdos vem se constituindo pautada na dominação dos ouvintes. Tais efeitos não estão sendo minimizados ao longo do tempo. Vemos que os surdos passam a se assumir como minoria discriminada e isolada. Esta concepção da diferenciação e inferioridade presente nos próprios discursos dos surdos foi determinante para o surgimento das instituições de ensino especial, como vimos ao longo da história. Hoje é ainda esta visão que faz com que alternativas médicas surjam para a normalização da dita “anormalidade de não ouvir”, o que justifica as intervenções de implantes cocleares, por exemplo, que prometem normalizar o sujeito que não ouve. Assim, mais uma vez, um discurso que não é bom ou mal provoca redes de poder assimétricas entre ouvintes e não ouvintes, majorias e minorias.

Perlin (1998) e Skliar (2005) concordam que há uma forte presença da polarização entre dominantes e dominados no processo de inclusão/exclusão dos surdos e teorizam acerca da superação dessa condição. Perlin (1998) parte para a convocação dos surdos para uma reflexão e mudança acerca da identidade surda e sugere uma oposição às estratégias de colonialismo oralista. Já Skliar (2005), sugere um repensar acerca das representações ouvintes sobre a surdez e os surdos, considera que o surdo não é o indivíduo que não ouve, mas o indivíduo que vivencia o mundo por meio da experiência visual. Skliar propõe que a discussão acerca da surdez e dos surdos seja deslocada e propõe que seus desdobramentos sejam revistos nos âmbitos escolares e políticos, conforme o destaque:

O nosso problema, em consequência, não é a surdez, não são os surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas, sim, as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez, e os surdos (SKLIAR, 2005, p. 30).

Assim como Skliar e Perlin, outros autores fazem menção à diferenciação quanto a concepção de identidade surda e sua correlação com as redes de poder. Klein e Lunardi (2006), por exemplo, propõe uma diferenciação entre os surdos que se vêem como deficientes auditivos (surdos com “s” minúsculo) e os Surdos que compartilham uma auto identificação (propositalmente com “S” maiúsculo). Vale ressaltar que esta identificação gráfica nada tem haver com o grau de perda auditiva, mas sim com a auto identificação do indivíduo como pertencente a um determinado grupo.

O grupo dos Surdos se caracteriza pelo entendimento da surdez como algo que faz com que a experiência visual seja a principal lente de interpretação do mundo, além da importante valorização quanto a convivência com outros surdos, o que fortalece a identidade e a luta por possibilidades participativas.

Para Wrigley (1996), porém, a distinção entre surdos e Surdos nos remete a polaridade bom surdo / mau Surdo já debatido sobre o enfoque teórico de Foucault. Wrigley acredita que esta dualidade s/S em nada contribui para os desafios diários e divide ainda mais uma classe não coesa. Outros autores como Cunha (2007) complementam que esta dualidade pode induzir a discriminação e segregação dentro da própria classe da comunidade surda – uma distinção entre os que se auto definem como surdos ou Surdos, aumentando o conflito e dificultando ainda mais as possibilidades de inclusão.

Independentemente de como os surdos se auto identificam, nossas escolas são organizadas como um espaço disciplinar e as dissidências costumam ser minimizadas e padronizadas, sem levar em conta o posicionamento individual e o contexto social do aluno. Nesse sentido, passaremos a ver como as escolas tem se organizado para a inclusão dos surdos e quais são suas possíveis limitações e oportunidades.

1.3 A Escola e sua organização: oportunidades e limitações para o surdo

Nas sociedades primitivas os processos educativos ocorriam de forma espontânea, sendo correlatas as atividades de trabalho que eram comuns a todos os integrantes da comunidade. Assim, a escola surgiu a partir da diferenciação das classes sociais, sendo que esta instituição era inicialmente destinada apenas a classe dominante, o que é comentado por Saviani (2005), segundo o qual a etimologia da palavra “escola” vem do grego e significa “o lugar do ócio”, já que inicialmente tal instituição foi criada para atender apenas aqueles que dispunham de momentos de ócio, de lazer (classes dominantes) e não apenas de obrigações e trabalhos. Segundo Saviani (2005, p. 31), de forma geral, “podemos conceber o processo de institucionalização da educação como correlato ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho”.

Podemos dizer que os processos educativos foram, então, constituídos históricos e socialmente a partir da divisão do trabalho. As escolas formais surgiram de reuniões de filósofos que dominavam a leitura e escrita pouco dominada pelos demais. Tais reuniões ocorriam em praças públicas. As classes mais abastadas começaram a sentir a necessidade de dominar tais conhecimentos e assim passaram a ter aulas com os filósofos – o que inaugura o surgimento da instituição escolar, inicialmente destinada apenas à elite, conforme já comentado (SAVIANI, 2005).

Assim, instituiu-se a escola para formalizar a transmissão de saberes acumulados pelos anos. A instituição escolar pode ser definida como uma instância de saber e de formação humana que tem como a principal função a transmissão de conhecimentos e visa, de forma mais ampla, a preparação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Para Saviani (2005), as escolas somente se consolidaram a partir de 1600. Antes dessa data, os estabelecimentos de ensino costumavam ser religiosos e atendiam apenas alguns meninos, pois apenas as famílias abastadas frequentavam as escolas e as meninas eram excluídas deste processo, pois a estas bastavam os ensinamentos do lar.

No que se refere ao nosso país, segundo Carneiro (2007), nosso processo educacional teve seu início com a chegada dos jesuítas, que visavam, principalmente, catequizar os índios e ensinar a leitura e escrita apenas aos filhos dos colonos. A princípio, a escolarização era vista, em nosso país, como algo desnecessário, já que éramos uma colônia de Portugal com atividades principalmente braçais, relacionadas à exploração da terra. Nesse período era costume enviar os filhos da elite para estudar na Europa, o que justificava o processo educacional no Brasil como desnecessário.

Com a expulsão da Companhia de Jesus (jesuítas) do Brasil, nosso processo educacional ficou ainda mais adormecido. Esta situação ficou inalterada até a chegada da família Real, em 1808. Mesmo após esta data a educação continuou sendo privilégio da elite que passou a ter a possibilidade de estudar no Brasil, o que estimulou a criação de alguns cursos que podem ser considerados precursores das primeiras faculdades.

Até o início do século XX esta situação excludente se perpetuou, o que é verificado pelo baixo nível de escolarização da população, nesta época. Somente após a Primeira Guerra Mundial surgiu uma maior preocupação com o processo de escolarização, o que é justificável pelo início da industrialização e vinda de imigrantes.

Conforme já abordamos no tópico anterior, durante muitos anos as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência não podiam frequentar a escola regular. Até próximo ao século XX as políticas públicas dirigidas às pessoas ditas com deficiências eram concebidas de forma apartada às políticas gerais. Uma prova disto são as diversas instituições de ensino especial, como o Instituto Nacional de Educação de Surdos, a APAE, e outros que oferecem um atendimento especializado e direcionado ao deficiente, reafirmando a sua diferença. Tais instituições possuíam uma visão assistencialista, com predominância da atuação médica frente às deficiências. Tal

enfoque começou a mudar com a Declaração Universal dos Direitos Humanos promulgada em 1948, que enfatizava que todo ser humano tem direito à educação. Assim, surgiram as escolas especiais e em seguida as classes especiais, com uma visão integracionista.

Em nosso país, a primeira alusão à educação especial surgiu na Lei 4.024/61¹⁰, nos artigos 88 e 89, os quais faziam referência a alunos “excepcionais” e considerava o atendimento educacional apenas aos que fosse possível (o que significa que este atendimento não seria possível em alguns casos). Em 1971 é promulgada a Lei 5.692/71¹¹ a qual afirma que as deficiências de qualquer tipo são passíveis de atendimento educacional, porém, tal normatização e orientação devem ser realizadas pelos Conselhos de Educação, conforme a situação e grau de comprometimento do indivíduo.

Por outro lado, nossa Constituição Federal¹² de 1988 afirma ter como objetivos fundamentais a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer forma de discriminação” (Constituição Federal de 1988, artigo 3º, inciso IV). Podemos entender que a segregação do indivíduo devido a alguma característica (como as ditas deficiências) pode ser um tipo de discriminação, já que o Conselho de Educação normatiza o atendimento do sujeito considerando possíveis comprometimentos e modificando os padrões educativos para tais sujeitos.

Dois anos após a promulgação da nossa Constituição Federal, ou seja, em 1990, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos¹³, realizada na Tailândia. Nesta Conferência, 155 países, inclusive o Brasil, promoveram a assinatura de um compromisso em prol da educação básica para todos, indiscriminadamente.

Em junho de 1994 ocorreu na Espanha uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, com o patrocínio da UNESCO e do Ministério da Educação e Ciência da Espanha. Tal Conferência elaborou, em Assembléia Geral, “Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas Portadoras de Deficiências (A/RES/48/96)” (Este documento é mais conhecido como Declaração de Salamanca¹⁴, 1994). Tal documento proclama que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,

¹⁰ Disponível em: www.jusbrasil.com.br

¹¹ Disponível em: www.jusbrasil.com.br

¹² Disponível em: www.planalto.gov.br

¹³ Disponível em: portal.mec.gov.br

¹⁴ Disponível em: portal.mec.gov.br

- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Como vemos, a partir da Declaração de Salamanca a escola regular passou a ser a mais recomendada para a educação de todos. Então, a partir da segunda metade da década de 90 (período posterior à Declaração de Salamanca) redimensionou-se a atenção às pessoas com algum tipo de deficiência e passou-se a repensar suas possibilidades e oportunidades.

Com certeza a Declaração de Salamanca influenciou a construção da LDB 9394/96¹⁵, que dedica todo um capítulo à educação especial. Segundo a LDB, a “educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (Lei 9394/96, Capítulo V). Tal Lei estabelece que a “Educação Especial” será “preferencialmente” oferecida na rede regular de ensino, a partir da Educação Infantil. Seu objetivo declarado é desenvolver competências e possibilitar a autonomia em situações de vida diária, além de oportunizar a convivência com os demais alunos, de forma a ampliar as oportunidades.

1.3.1. A Educação de Surdos do Distrito Federal

Segundo o currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (SEDF, 2000), a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares também é oportuno por criar oportunidades de convivência com as diferenças e propiciar o fortalecimento de valores como respeito, solidariedade e cooperação. Segundo a SEDF (2000), são classificados como alunos com prioridade no atendimento educacional especializado:

¹⁵ Disponível em: www.jusbrasil.com.br

- Portadores de deficiência: mental, visual, auditiva, física e múltipla;
- Portadores de condutas típicas (problemas de conduta);
- Portadores de altas habilidades/superdotação. (SEDF, 2000).

Em setembro de 2001 uma nova resolução institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁶. Nesta nova resolução definiu-se que o atendimento escolar oferecido aos alunos da educação especial será ofertado a partir das creches, pré-escolas e educação infantil, assegurando serviços de educação especial sempre que se evidencie sua necessidade. Nesta mesma resolução afirma-se que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo as escolas se organizarem para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais¹⁷. Tal documento ainda prevê a criação, pela escola, de classes especiais, para atendimento transitório aos alunos que possuem acentuada dificuldade ou condições de comunicação e sinalização diferenciada dos demais e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos. Porém, muitas vezes o atendimento transitório é demasiadamente prolongado, e o aluno permanece excluído dentro do sistema dito inclusivo, sendo posteriormente encaminhado para a educação especial e considerado inapto a frequentar a escola regular.

No que se refere à educação especial, já que muitos surdos são encaminhados para esta modalidade de ensino, principalmente no início do processo de escolarização, Skliar (1997) a define como um subproduto da educação, com componentes ideológicos e políticos de natureza discriminatória, o que conduz a uma prática permanente de “inclusão e exclusão”. O termo “inclusão e exclusão” significam que o aluno é incluído na escola especial, porém, é excluído de toda uma gama de conhecimentos e convívio social que não ocorre na escola especial como na escola regular. Vale ressaltar que esta prática de “inclusão e exclusão” também é evidente quando o aluno é atendido em escolas inclusivas, porém em classes especiais específicas, como abordamos no parágrafo anterior.

Segundo Kirchner (1994), todos os alunos devem ter as mesmas oportunidades de frequentar classes regulares próximo a sua residência com programas educacionais adequados às suas diferentes possibilidades ao invés de

¹⁶ Disponível em: portal.mec.gov.br

¹⁷ Nesta resolução de 11 de setembro de 2001 considera-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam acentuada dificuldade de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento como: limitações não vinculadas a uma causa orgânica; relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais; altas habilidades.

serem direcionados às escolas ou classes especiais onde, muitas vezes, há poucas oportunidades de crescimento acadêmico.

Para Skliar (1997), a educação especial para surdos é o espaço habitual onde se busca estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes (o que chama de “ouvintismo”¹⁸), local onde a surdez muitas vezes é disfarçada. Por se tratar de uma escola onde há apenas alunos surdos, estes passam a viver em um mundo a parte, já que não há uma sociedade exclusiva para os surdos. O autor questiona a ideia de que a educação especial seja o contexto obrigatório para a educação dos surdos, discute o discurso hegemônico dos ditos “normais” e, por fim, acredita que nestes espaços há recortes de identidade, cultura, comunidade, etnia e etc, sendo tais características classificadas por ele como propiciadoras de desvio de normalidades.

Concordamos com Skliar (1997) no que se refere à crítica a uma educação especial, exclusiva para surdos, já que acreditamos que esta educação exclusiva para surdos os conduzem ainda mais à segregação social, ao invés da inclusão desejada. Um espaço educativo exclusivo tende a levá-los a uma maior segregação social e, conseqüentemente, cultural, além de contribuir para a conformação e acomodação quanto às dificuldades enfrentadas. O isolamento de comunidades surdas em classes educacionais especiais tende a conduzi-los ao isolamento social e cultural, além de poder induzi-los a processos de estagnação.

Para Skliar (2005), porém, é preciso estar atento para que os surdos não sejam massacrados pela ideologia dominante do “ouvintismo”, (termo criado por Skliar que se refere à padronização da necessidade de ouvir imposta aos surdos e já explicitada anteriormente). Tal prática do “ouvintismo” costuma ter o consentimento e a cumplicidade da medicina, dos profissionais da área de saúde, dos pais e familiares, dos professores e até mesmo de muitos surdos, que muitas vezes são induzidos a considerar a audição essencial para a participação efetiva.

Segundo Skliar (2005), a prática do “ouvintismo” pode conduzir a modificações no processo educativo que acabam por reduzir e simplificar o currículo escolar, minimizando as possibilidades de aprendizagem dos surdos. Tal fato também é ressaltado por Formozo (2008), que comenta que na educação de surdos costuma ocorrer uma simplificação dos conteúdos devido à diferença na temporalidade de aquisição destes. Lockmann et alii (2006), também fazem referência às modificações no currículo dos surdos e cita que normalmente estas são pensadas a partir de práticas reducionistas: “a escolha de alguns conteúdos em detrimento de outros e a

¹⁸ Skliar (2005, p. 15) define ouvintismo como “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

utilização de textos simplificados são alguns exemplos dessas práticas” (LOCKMANN et alii, 2006, p. 67). Além disso, Formozo (2008) ressalta que a forma de abordagem dos conteúdos costuma ser infantilizado, o que pode ser um reflexo de como os surdos são vistos pelos ouvintes, como incapazes de compreender com profundidade as disciplinas da escola regular.

Conforme Formozo (2008), a maioria dos alunos surdos que passaram pelas escolas de Pelotas, sejam estas especiais ou regulares, foram aprovados sem alcançar os mínimos objetivos propostos. Neste sentido, a autora avalia que “os professores ouvintes não acreditam no potencial do aluno surdo, simplificando em demasia os conteúdos curriculares e exigindo dos alunos o mínimo entre os mínimos” (FORMOZO, 2008, p.6). Segundo Lane (1992) é justamente este paternalismo ouvinte que prejudica a educação dos surdos, já que desta forma é sempre oferecido e cobrado menos a eles.

Para Padilha (2001), algumas vezes utiliza-se até mesmo o currículo destinado aos deficientes mentais com os surdos (neste caso as dificuldades observadas nos indivíduos com déficit mental são comparadas às dos sujeitos surdos); ou, quando se utiliza do mesmo currículo destinado aos ouvintes, o tempo planejado para a permanência na escola regular é dobrado ou triplicado – o que pode transmitir a inferência de que o surdo é a metade ou a terça parte do ouvinte; ou, em alguns casos, utiliza-se de currículo para deficientes na linguagem (o que pode conduzir à interpretação de que o problema não é apenas o acesso à oralidade, mas que a capacidade mental para a linguagem é afetada). Em qualquer das possibilidades, a simplificação do currículo escolar limita o conhecimento do surdo e torna a concorrência entre surdos e ouvintes desleal. Não vivemos em mundos exclusivos para surdos ou ouvintes ou com qualquer outra especificidade: habitamos um mesmo espaço e precisamos ter acesso às mesmas possibilidades para que teoricamente tenhamos igualdade de oportunidades.

Porém, para cada tipo de necessidade educacional especial¹⁹ a Secretaria de Educação Especial recomenda um atendimento especializado diferenciado. No caso do atendimento a alunos surdos, foco deste trabalho é citado, no mesmo documento,

¹⁹ Documentos da Secretaria de Educação Especial (MEC, 2006), esclarecem que o termo “necessidades educacionais especiais” surgiu para evitar o uso de expressões como “deficientes, excepcionais, subnormais, incapacitados, superdotados ou infradotados”. Tal termo também tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo às respostas educacionais específicas requeridas. Segundo o mesmo documento, necessidades educacionais especiais podem ser encontradas em decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos, como: condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas (deficiência e bem dotados); crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados.

alguns tipos de apoio que são necessários ao atendimento desta clientela no processo de escolarização formal. Tais apoios citados são: **professor de apoio fixo** (definido como o profissional especializado que atende integralmente a turmas com alunos surdos incluídos. Tal atendimento ocorre durante as aulas e também na sala de recursos, em horário inverso às aulas. Esse atendimento é feito por professores regentes em turmas do Ensino Fundamental); **professor itinerante** (profissional especializado que presta apoio às escolas, realizando orientações sobre as adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas); **professores intérpretes** (profissional bilíngue – Libras/Língua Portuguesa – que atua na interpretação dos conteúdos curriculares. Tal profissional acompanha o grupo de alunos surdos durante as aulas e deve fazer, concomitantemente ao professor regente, a interpretação da fala do professor regente); **salas de recurso** (atendimento oferecido em horário inverso às aulas que busca complementar e subsidiar os conteúdos escolares trabalhados. Os professores da sala de recursos devem ser também bilíngues); **equipes multidisciplinares** (composta por diversos profissionais que prestam atendimento complementar, como psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, orientadores educacionais e outros); **escolas especiais** (nestas os alunos frequentam uma educação especial, onde há apenas discentes com necessidades educacionais especiais. Serviços especializados são oferecidos em período contrário as aulas). O documento não detalha a atuação de cada um desses profissionais.

Com o intuito de favorecer a acessibilidade do surdo à educação, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) estruturou a educação dos alunos surdos visando a sua inclusão em escolas de ensino regular²⁰. Nesta perspectiva a SEDF possui proposta bilíngue, a qual é definida por Kozlowski (1998) como uma proposta que não beneficia uma língua, mas oferece a possibilidade de educação aos surdos tanto em língua de sinais quanto na língua oficial do país, em sua modalidade escrita. Tal proposta visa dar o direito e a condição de escolha ao surdo quanto ao uso das duas línguas. Neste caso, os surdos são sempre acompanhados por intérpretes educacionais e aprendem a Língua Portuguesa separadamente aos ouvintes, já que a estudam como uma segunda língua e respeitando sua característica de não ouvir. Neste caso, as escolas com alunos surdos são estruturadas com: **sala de recursos** (local de atendimento especializado destinado a oferecer a complementação e o enriquecimento curricular, frequentada pelos alunos surdos em horário contrário as aulas, utilizando equipamentos e materiais específicos, quando necessário); **professor de apoio** (profissional especializado que atua junto à comunidade escolar

²⁰ Dados retirados de documentos da SEEDF em 2008.

na sala de recursos oferecendo apoio pedagógico aos alunos e professores regentes); **professor intérprete educacional** (intérprete em Libras e mediador do processo de ensino aprendizagem do aluno surdo que o acompanha nas aulas regulares em classe bilíngue); **professor de ensino de Língua Brasileira de Sinais** (professor usuário nativo de Libras que possibilita ao aluno surdo aprendizado de Libras e vivência pedagógica, ainda não presente em todos os estabelecimentos); **professor itinerante** (professor especializado que promove a inclusão dos surdos na comunidade escolar da sua Regional de Ensino e que faz a articulação entre Gerência, sala de recursos, instituições educacionais e comunidade).

Assim, os alunos surdos são acompanhados por professores intérpretes durante todas as aulas, com exceção das aulas de língua portuguesa já que esta ocorre em classes distintas, pois são destinadas apenas aos surdos. As aulas de língua portuguesa para surdos ocorrem concomitantemente às destinadas aos ouvintes da classe, porém em salas diferentes. No horário inverso as aulas os alunos surdos podem ser atendidos na sala de recursos, cujo objetivo é dar suporte técnico-pedagógico para o desenvolvimento escolar.

1.3.2. O Processo de Educação de Surdos no Distrito Federal e seus Percalços

Como diferencial à proposta da Secretaria de Educação Especial do MEC (2006), a Secretaria de Educação do Distrito Federal prevê a participação de professores de ensino de Libras para os alunos surdos no intuito de possibilitar um maior contato e conseqüente domínio da língua, assim como seu estudo formal. Porém, nem sempre o atendimento ao surdo ocorre como estruturado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal: ainda há poucos professores usuário nativo de Libras na rede de ensino e a grande maioria dos professores intérpretes educacionais ainda não possuem certificados de proficiência em Libras emitida pelo MEC. Além disso, segundo Napier (2002), é necessária a frequente atualização da aprendizagem de Libras pelo intérprete, o que sabemos que nem sempre ocorre devido à escassez de cursos oferecidos, inflexibilidade nos horários e disponibilidade dos profissionais.

De qualquer forma, nem sempre esses procedimentos tem se firmado como suporte ao processo de aprendizagem da criança surda, pois muitas lacunas ainda se fazem presentes, como ilustrado no preâmbulo deste trabalho, o que nos incita à pesquisa aqui proposta.

Na verdade, a experiência docente mostra que não apenas os alunos que possuem algum tipo de desenvolvimento atípico necessitam de atendimento especial, mas todos os alunos são diferentes entre si e são todos merecedores de atendimentos diferenciados. Em qualquer sala de aula cada indivíduo possui sua história e sua individualidade. Cada ser apresenta características educacionais específicas, às quais o professor deve responder pedagogicamente também de forma diversificada, almejando assim abarcar um maior número de alunos.

Vivemos em uma sociedade dita democrática que tem por definição a pluralidade, o convívio e a interlocução na diversidade (MEC, 2006a). Todos têm o direito de participar dos espaços e processos educacionais comuns. Nossa legislação prevê o acesso pleno e condições de equidade em nosso sistema de ensino. Nossa constituição, ao adotar como princípio a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” busca uma escola aberta a todos, sem discriminação.

Nesse sentido, as atuais políticas governamentais prevêem a participação de todos os alunos na escola, indiscriminadamente. Porém, o que observamos é que muitas vezes diversos alunos frequentam a escola regular sem que estejam realmente incluídos nesta, ou seja, embora estejam efetivamente matriculados, não lhes é oferecido reais oportunidades de participação e desenvolvimento (GÓES, 1996; SKLIAR, 1997; QUADROS, 1997; SKLIAR, 2005;; BOTELHO, 2005) . Isto pode ser evidenciado no relato abaixo, retirado de documentos do MEC. Na conversação abaixo um aluno surdo muito fluente em Libras foi perguntado sobre como era o relacionamento deste em sala de aula com os demais alunos ouvintes:

O grupo estava segregado dos demais alunos, fazíamos trabalhos em equipe, sempre juntos, e no momento da apresentação os ouvintes não prestavam atenção, achando nosso trabalho pobre. Não éramos discriminados apenas pelos alunos, mas pelos professores que não acreditavam em nosso potencial. (MEC, 2006b, p. 103).

Estas palavras demonstram um pouco da atual realidade das escolas ditas inclusivas: os alunos frequentam um espaço físico escolar, mas não se sentem pertencentes a este, pois seus colegas e, principalmente seus professores, parecem não acreditar em seu potencial de desenvolvimento. Seu desenvolvimento costuma ser acompanhado unicamente pelo intérprete educacional e pelo professor da sala de recursos, o professor regente costuma ficar alheio ao aluno (ANTIA & KREIMEYER, 2001; FORMOZO, 2008; CARRIJO CORDOVA, 2009). Assim, o intérprete educacional acaba por desempenhar um papel que extrapola a interpretação da língua. Isto é respaldado por Antia e Kreimeyer (2001) e Carrijo Cordova (2009) que afirma que é

impossível, ao intérprete, desempenhar um papel estritamente de intérprete (principalmente com alunos mais novos).

Antia e Stinson (1999) complementam suas críticas ao confrontar estudos que abordam a evolução do processo de inclusão. Os autores afirmam que ainda não ocorre uma real integração social e acadêmica no processo de inclusão de surdos. Seus estudos revelam que a dita tradução simultânea nem sempre torna acessível aos alunos surdos os conteúdos tratados em sala, pois muitas vezes os surdos desconhecem o significado associado aos sinais utilizados e não há tempo hábil para explicações complementares durante a interpretação. Complementam que para ocorrer uma real inclusão é imprescindível a organização antecipada e em conjunto das atividades escolares destinada a todos os alunos. Além disso, cita a importância da participação da comunidade surda no contexto escolar.

As ideias de Maxwell (1983; 1990) colaboram com os estudos de Antia e Stinson (1999). Segundo Maxwell (1983; 1990) as análises sistemáticas dos efeitos da comunicação simultânea através do intérprete são escassas e não há garantias de que o surdo está realmente tendo acesso aos conteúdos abordados em sala. Além disso, o autor aborda que os professores regentes hesitam ao uso da língua de sinais, muitas vezes não compactuando com o atual processo (MAXWELL, 1990).

Pesquisa recente desenvolvida pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (Ritla), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), verificou que a maioria dos cerca de 10 mil jovens, de 84 escolas da rede pública de ensino, quando indagados sobre seu futuro, responderam que acreditavam que iriam continuar a estudar. A surpresa da pesquisa foi à constatação de que grande parte dos 1.300 professores e diretores acreditavam que os alunos iriam abandonar os estudos. Segundo Abramovay (2006), isto nos indica que os próprios professores não crêem numa perspectiva de futuro do alunado. Assim, é como se o grupo docente criasse uma profecia sobre o futuro dos alunos que acaba por se auto-cumprir.

A Organização não Governamental Ação Educativa também divulgou um resultado alarmante oriundo da pesquisa “*Que ensino médio queremos?*”, na qual 880 estudantes de cinco escolas estaduais públicas da zona leste de São Paulo foram ouvidos, assim como seus professores. Perguntou-se aos estudantes se seus professores se orgulham de seus alunos. Para 43% dos jovens, isso ocorre raramente ou nunca (tal porcentagem chegou aos 58% em uma das escolas). Esta pesquisa concluiu que a expectativa que os educadores nutrem sobre os educandos é um fator crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, afinal, sem esperar muito dos alunos, provavelmente os professores não irão desafiá-los o suficiente para aprenderem, o que deve resultar em baixos níveis de aproveitamento. Além disso, em

contato com uma baixa expectativa por parte de seus professores, os estudantes tendem a se sentir desmotivados e desmobilizados. Na visão de Sant Ana, uma das responsáveis pela pesquisa, esse resultado compromete todo o processo educacional. "Se professores não possuem motivo para se orgulhar de seus alunos, muito provavelmente também não têm muitas expectativas com relação a eles" (SANT ANA, 2008, p. 8). Para a autora, a expectativa de um professor é fundamental para a definição daquilo que ele está disposto a realizar com sua turma de alunos, do quanto está disposto a desafiá-los. Abramovay (2006) e Sant Ana (2008) ressaltam que muitos professores não possuem boas expectativas com relação aos seus alunos, o que com certeza influencia na qualidade das aulas, já que a baixa expectativa faz com que os professores pouco desafie seus alunos. Quando os alunos são pouco instigados a aprender, em geral, se esforçam menos, o que resulta numa aprendizagem aquém da desejada.

Os dados das autoras citadas se referem ao ensino regular, com alunos a princípio possuidores de um arcabouço dito normal. Com relação aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais as expectativas costumam ser ainda mais desanimadoras, o que com certeza traz impactos ao processo de educação destes indivíduos.

De Nardin e Menezes (2008) pesquisaram sobre as representações docentes em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste trabalho as autoras observaram, conversaram e entrevistaram professores que atuam em diversos níveis de ensino junto a alunos com necessidades educacionais especiais. De forma geral, as autoras relataram que as narrativas dos docentes entrevistados destacam uma acentuada dificuldade em trabalhar com alunos que não correspondem ao padrão dito "normal". Alguns docentes afirmaram não saber trabalhar com alunos com especificidades – o que reafirma a ideia de práticas pedagógicas diferenciadas necessárias e não dominadas. Os professores frequentemente se afirmam despreparados para lidar com os alunos ditos especiais. Nesta pesquisa, as autoras evidenciaram que os docentes, quando questionados sobre a importância que atribuem as suas expectativas em relação ao aluno com necessidades educacionais especiais, destacaram que tais alunos, ao frequentar a escola regular, estão se preparando para a convivência social e também para desempenhar um trabalho útil para a sociedade. Tais discursos enfatizam que esses alunos são realmente vistos como não normais e com capacidade limitada, sendo que a escola regular apenas oferece a oportunidade de convivência social e a possibilidade de desempenhar algum tipo de trabalho pouco valorizado. Segundo observado nesta pesquisa, as práticas docentes acentuam ainda mais as dificuldades, necessidades e inadequações desses

alunos às atividades escolares. Tais alunos, segundo as autoras, são vistos como “o outro, alguém a tolerar” (DE NARDIN; MENEZES, 2008, p. 71). As expectativas de seus docentes estão muito aquém do aprendizado, julgam que estes alunos precisam apenas socializar para que possam desempenhar algum trabalho mecânico futuramente.

Tal postura do educador é, de certa forma, apoiada e respaldada pela indicação de adaptação curricular aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Com certeza a adaptação curricular é muitas vezes pertinente e necessária, porém, sua utilização frequente e exagerada pode conduzir professores e alunos com necessidades educacionais especiais a um processo de acomodação e estagnação. Quando o professor possui baixas expectativas com relação ao seu aluno e adéqua o currículo de forma a favorecer o avanço educacional, o aluno pode passar a ter menores possibilidades de aprendizagem. Quando o professor se propõe a “deixar por menos” o aluno muitas vezes aceita esta situação acreditando que esta é benéfica, já que alcançará a aprovação com menor esforço e se acomoda por saber que será aprovado mesmo sem atingir o mínimo necessário.

O propósito das adequações curriculares segundo a publicação intitulada “Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas” (MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a), é atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Tais adaptações, segundo o MEC (2006a) devem ser efetuadas pautando-se em critérios como: “o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem, como e quando avaliar o aluno” (MEC, 2006a, p. 61). Questionamos se tais critérios divulgados não deveriam ser sempre utilizados, para quaisquer alunos, independente de estarem enquadrados como portadores de necessidades educacionais especiais ou não. Não questionamos a autonomia do professor, mas sim a compactação e simplificação exagerada feita ao currículo. Acreditamos que todos os alunos têm possibilidades de aprender, e esse é o grande desafio do professor: oportunizar a aprendizagem a todos.

Ainda segundo a mesma publicação, as adaptações curriculares podem ser “adequações não significativas do currículo” e “adequações curriculares significativas”, conforme os quadros citados a seguir (adaptados de MANJÓN; GIL; GARRIDO, 1995, p. 89 e MEC, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, p. 62 e 66, 2006a).

Adequações não significativas do currículo	
Organizativas	Organização de agrupamentos
	Organização didática
	Organização do espaço
Relativas aos objetivos e conteúdos	Priorização de áreas ou unidades de conteúdos
	Priorização de tipos de conteúdos
	Priorização de objetivos
	Sequenciação
	Eliminação de conteúdos secundários
Avaliativas	Adequação de técnicas e instrumentos
	Modificação de técnicas e instrumentos
Nos procedimentos didáticos	Modificação de procedimentos
	Introdução de atividades alternativas ou complementares
	Modificação do nível de complexidade
	Eliminando componentes
	Facilitando planos de ação
	Adaptação de materiais
Na temporalidade	Modificação da temporalidade

Quadro 4 - Adaptações não significativas do currículo, elaborado a partir das informações em Manjón, Gil e Garrido (1995) e MEC (2006a).

Adequações significativas do currículo	
Organizativas	Introdução de recursos específicos de acesso ao currículo
Relativas aos objetivos e conteúdos	Eliminação de objetivos básicos
	Introdução de objetivos específicos, complementares e/ou alternativos
	Introdução de conteúdos específicos, complementares e/ou alternativos
	Eliminação de conteúdos básicos
Avaliativas	Introdução de critérios específicos de avaliação
	Eliminação de critérios gerais de avaliação
	Adaptação de critérios regulares de avaliação
	Modificação dos critérios de promoção
Nos procedimentos didáticos	Introdução de métodos e procedimentos complementares e/ou alternativos

Na temporalidade	Prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo
------------------	---

Quadro 5 - Adaptações significativas do currículo, elaborado a partir das informações em Manjón, Gil e Garrido (1995) e MEC (2006).

Observando os quadros anteriores, podemos verificar que muitas vezes a adaptação curricular não é apenas uma adaptação do currículo para o aluno, mas sim uma supressão de conteúdos, com, inclusive, modificações referentes aos critérios utilizados para a promoção do aluno e a eliminação de conteúdos básicos. Tais adaptações podem estar favorecendo para que o aluno seja empurrado pelo sistema educacional sem a devida aprendizagem.

Por tudo isso, acreditamos que é preciso rever o processo de educação dos surdos de forma a não simplesmente favorecer seu avanço na escolarização, mas sim fornecer subsídios para que possam realmente aprender e, conseqüentemente, participar da vida social. Entendemos que as atuais práticas pedagógicas empregadas são atividades principalmente mecânicas, com foco reprodutivo, o que não favorece o desenvolvimento da esperada aprendizagem.

Para que possamos compreender um pouco mais sobre o processo de desenvolvimento da pessoa surda, julgamos necessário fazer algumas considerações sobre os conceitos de língua, linguagem e língua de sinais, assim como citar as teorias que versam sobre o desenvolvimento da linguagem, enfocando, principalmente, o processo de aquisição da linguagem nos indivíduos surdos. Neste sentido, propomos o segundo capítulo desta Tese, que trata especificamente de tais questões.

Capítulo 2 – Algumas considerações sobre a linguagem, sua aquisição, desenvolvimento e impactos no sujeito

“Diz-se que o homem vale pelo que sabe, mas vale mais aquele que sabe como dizer aquilo que sabe.”

Edmundo de Amicis

Neste segundo capítulo optamos por iniciar nossos estudos com algumas definições e esclarecimentos importantes sobre alguns termos utilizados e considerados essenciais, como linguagem, língua, signo, instrumento e língua de sinais, nos baseando nas definições de autores como Saussure (1991), Vygotsky (1996), Oliveira (1997), Goldfeld (2002) e Nunes (2008). Acreditamos que tais definições são importantes para o desenvolvimento deste trabalho, já que a todo o momento esbarramos nestes conceitos quando abordamos os processos comunicativos necessários a aprendizagem e ao desenvolvimento.

Logo a seguir, no segundo tópico, abordamos brevemente as principais teorias sobre o desenvolvimento da linguagem (teorias da aprendizagem social, teorias inatistas e teorias interacionistas), pois estas buscam explicar como ocorre o desenvolvimento e a aquisição da linguagem, fato importante no processo de desenvolvimento da pessoa surda, já que estes, por falta de contato com usuários da língua de sinais, costumam adquirir essa língua tardiamente, o que repercute em seu processo de desenvolvimento.

No último tópico deste capítulo enfocamos a aquisição da linguagem nos indivíduos surdos, diferenciando quanto à constituição familiar surda ou ouvinte, já que a presença de outros indivíduos surdos no seio familiar faz com que o contato com a língua e, conseqüentemente, sua aquisição seja favorecida.

2.1 A Linguagem, a língua e suas significações

Ao buscarmos na literatura informações acerca da origem da linguagem, nos deparamos com Engels²¹, o qual afirma que “a comparação com os animais mostramos que essa explicação da origem da linguagem a partir do trabalho e pelo trabalho é a única acertada” (ENGELS, 1999, p.10). Por outro lado, Geertz (1980), ao pensar sobre a ligação do homem com o restante dos animais, processo que intitula “transição para a humanidade”, pontua que a partir de Darwin deixou-se praticamente de duvidar da existência de tal relação homem/animais. Segundo Geertz (1980), a evolução humana pode ser considerada como um fluxo praticamente ininterrupto do processo biológico. Segundo o autor:

O homem é um animal que consegue fabricar ferramentas, falar e criar símbolos... Considera-se que o homem possui, não só inteligência, como também consciência; não só tem necessidades, como também valores, não só receios, como também consciência moral; não só passado, como também história. Só ele – concluindo à maneira de grande sumário – possui cultura (GEERTZ, 1980, p.1).

Portanto, Geertz diferencia os humanos dos demais animais principalmente pelo fato do homem possuir cultura, a qual inclui a linguagem. Nesse sentido, Engel, ao refletir sobre o surgimento da linguagem, fator crucial à cultura, considera que as necessidades impostas no e pelo trabalho, assim como sua divisão social, foram fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

Segundo Engels (1999), o processo de relação social instaurado a partir da necessidade de divisão de tarefas que é o trabalho proporcionou a evolução da linguagem e também do homem. A necessidade de colaboração e planejamento forçou o agrupamento social e estimulou a comunicação, o que resultou no desenvolvimento da linguagem. Isso conduziu a novas esferas de trabalho, com novas atividades, o que distanciou ainda mais o homem dos demais animais e propiciou o constante desenvolvimento humano. Segundo o autor: “os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros.” (ENGELS, 1999, p.10). A necessidade premente de vida em comunidade e a conseqüente crescente necessidade de comunicação fizeram com que o homem se adaptasse ao ambiente, evoluindo ao que somos hoje.

Assim, no que se refere ao desenvolvimento humano, o desenvolvimento da linguagem e a transformação do contexto social e cultural foi gerando novas

²¹ ENGELS, F. *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Disponível em: www.ebooksdobrasil.org.

possibilidades em relação às funções psicológicas superiores. Os homens tornaram-se capazes de executar atividades cada vez mais complexas, individualmente e em grupos sociais, e a linguagem não só esteve sempre presente em todas estas atividades como foi fundamental para o próprio desenvolvimento e processo de humanização.

Segundo Geertz (1980), podemos entender o desenvolvimento da capacidade de adquirir cultura, característica exclusivamente humana, como algo que surgiu possivelmente a partir de uma conquista repentina, segundo o autor como um “salto quântico” (GEERTZ, 1980, p. 1), momento também chamado por ele de “ponto crítico”. Para Geertz (1980), em um dado momento possivelmente ocorreu uma alteração orgânica, provavelmente na estrutura cortical, que tornou o homem apto a “comunicar, aprender, ensinar, generalizar a partir de uma ínfima cadeia de sentimentos e atitudes diferentes” (GEERTZ, 1980, p.1), e assim iniciou-se a cultura. O autor também faz a inferência de que “a maior parte da expansão cortical humana seguiu, e não precedeu, o início da cultura” (GEERTZ, 1980, p. 2), desenvolvendo a ideia de que a cultura também impulsionou a expansão cortical.

Pela sua grande importância como função social transformadora e constituidora, a linguagem tomou forma como área de estudos – a linguística. Esse campo do conhecimento ocupa-se da identificação das relações e diferenciações da linguagem com a fala e com a língua, assim como o papel e significado de outras formas de expressão.

Para a conceituação desses processos, diversos autores utilizam os termos linguagem, língua e fala com diferentes enfoques. Segundo Saussure (1991), que iniciou a sistematização da linguística em 1916, a linguagem é constituída pela língua e pela fala. Neste sentido, ele conceitua a língua como um sistema de regras abstratas composto por elementos significativos inter-relacionados. Para o autor, a língua representa o aspecto social da linguagem, já que é compartilhada por uma mesma comunidade linguística. Nesse sentido, o indivíduo é um usuário da língua, mas individualmente não pode modificá-la, já que a língua é algo que pertence a toda a comunidade. Para Saussure (1991), a fala é algo individual na qual o sujeito imprime suas particularidades. Por este motivo, o autor não concentrou seus estudos na fala, mas na linguagem como um todo.

Já para Vygotsky (1996) a noção de linguagem e fala se difere das noções de Saussure (1991). Para Vygotsky (1996), a linguagem não é apenas uma forma de comunicação, mas uma função reguladora do pensamento. Em relação à fala, esta é vista por Vygotsky como uma ação da linguagem, é uma produção linguística do

discurso do falante. O autor cita três tipos de fala: social, egocêntrica e interior (que serão abordadas mais a frente).

Segundo Goldfeld (2002), Vygotsky possivelmente utiliza o termo “fala” e não “linguagem” por se tratar de uma produção individual do sujeito. Em seus livros não há diferenciação explícita entre linguagem e fala, mas fica claro que o termo “fala” não se refere apenas ao ato motor, mas, principalmente, à produção do indivíduo que deve ser analisada na interação e no diálogo. Já o termo linguagem é amplo. Para Goldfeld (2002) “linguagem é tudo que envolve significação, que tem valor semiótico e não se restringe apenas a uma forma de comunicação” (GOLDFELD, 2002, p. 18). Ao considerarmos que é pela linguagem que se constitui o pensamento (conforme Vygotsky, 1996), inferimos que ela está sempre presente na vida humana. “A linguagem constitui o sujeito, a forma como este recorta e percebe o mundo e a si próprio” (GOLDFELD, 2002, p. 19).

Já Ferreira (2000) explora o conceito de linguagem e afirma que este pode ser definido como qualquer e todo sistema de signos que sirva de meio de comunicação de ideias ou sentimentos. Os signos podem ser convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc., e podem ser percebidos pelos diversos órgãos de sentido, o que implica na distinção entre as linguagens auditivas, visuais, tátil e diversificada (constituídas por elementos diversos). A linguagem pode ser constituída por gestos, sinais, sons, símbolos, palavras, e tudo o mais que represente conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos.

Para Saussure (1991), o signo linguístico é a união do significante e do significado. O autor considera que o significante é fonológico e tem uma materialidade física quando é pronunciado. Já o significado é um conceito que é expresso pelo pronunciamento do significante. Assim, a palavra “mesa” quando pronunciada, por exemplo, é um significante fonológico que possui diversos significados, principalmente o de objeto utilizado para dispor as refeições, dentre outros (significados). Nesse sentido o autor ressalta que o signo linguístico é arbitrário, pois o significante não necessariamente busca espelhar por meio de sua nomenclatura o significado, o que pode ser exemplificado pelo gênero arbitrário das palavras, que são femininas ou masculinas. Segundo o autor, os signos são imutáveis, pois considera que a relação entre significado e significante é sempre estável.

Já para Vygotsky (1996), os signos também podem ser chamados de instrumentos psicológicos, pois são ferramentas que auxiliam nos processos mentais. Oliveira (1997), ao comentar sobre as obras de Vygotsky, sintetiza e define os signos “como elementos que representam ou expressam outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 1997, p. 30). Porém, Vygotsky (1996) ressalta que os signos devem ser

entendidos como formações dinâmicas e não estáticas, com desenvolvimento individual e social, o que difere do conceito defendido por Saussure, que em 1916 supunha que o signo era “social e imutável”. Então, podemos utilizar a contribuição de Oliveira (1997) sobre os signos, segundo a qual estes são elementos que representam ou expressam algo, desde que concordemos que tais “objetos, eventos e situações” expressos são formados ou constituídos individualmente, de forma dinâmica e mutável, já que os signos se modificam de acordo com o desenvolvimento e são particulares a cada indivíduo, que sempre está em processos de desenvolvimento a partir das relações sociais que está inserido. Sintetizando, para Vygotsky (1996), o homem se relaciona com o mundo por meio da mediação realizada pelos instrumentos e signos.

Assim como Engels, para Vygotsky o trabalho tem importância fundamental no processo de humanização. Segundo Vygotsky (1996), é a partir do trabalho que o homem busca transformar a natureza para o seu bem estar e assim acaba por criar a cultura. A esfera particular do mundo do trabalho colabora para a atividade coletiva em prol do alcance de um determinado objetivo em comum e, conseqüentemente, acaba por estimular as relações sociais. Por outro lado, os desafios impostos pela realidade do trabalho, como o desejo de alcançar novos objetivos, incita a criação e utilização de instrumentos. Assim, as possibilidades de desenvolvimento impostas pela necessidade do trabalho e transformação da natureza são imensuráveis, já que a cada nova conquista, novos desafios são objetos do desejo humano, o que conduz a atividades cada vez mais complexa tanto socialmente como individualmente para a criação de novos instrumentos e ferramentas.

Neste sentido, o instrumento é definido por Vygotsky (1996) como um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, para assim transformar a natureza conforme o desejo humano. Assim, os instrumentos acabam sendo sempre objetos sociais, pois são idealizados e construídos a partir do esforço e envolvimento de um determinado grupo, não tendo, portanto, apenas um mérito individual, mas sim resultando de uma construção social.

Sabemos que alguns animais também utilizam instrumentos e até possuem algum tipo de linguagem primitiva. Porém, tais instrumentos são rudimentares, não são planejados como os instrumentos humanos que são idealizados e criados socialmente para fins específicos. Quanto ao uso dos instrumentos, Vygotsky (1996) cita Koehler²², que afirma que “mesmo o melhor instrumento para a solução de dado problema não será utilizado pelo chimpanzé se ele não puder vê-lo ao mesmo tempo, ou quase ao

²² KOEHLER, W. *Intelligenzpruefungen na Menschenaffen*. Berlim, J. Springer, 1921.

mesmo tempo, que o objetivo” (VYGOTSKY, 1996, p. 34). Ou seja, para o chimpanzé não ocorre o planejamento e a criação como há em nós, humanos, que somos capazes de planejar nossas ações e criar os instrumentos necessários para realizar nossas necessidades e desejos. Já no que se refere à linguagem, Vygotsky (1996) comenta sobre os chimpanzés afirmando que estes possuem uma linguagem relativamente bem desenvolvida, porém, esta funciona separadamente de seu intelecto. Segundo o autor, as expressões fonéticas dos chimpanzés denotam apenas desejos e estados subjetivos, como a fome e a eminência de um perigo, mas não expressam algo objetivo como o planejamento de uma ação para conseguir alimentos, por exemplo. Os gestos expressos pelos chimpanzés estão relacionados à própria ação eminente.

Segundo Vygotsky (1996), a mediação por instrumentos e signos é um processo essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, presente apenas nos humanos. Esse processo de mediação ocorre ao longo do desenvolvimento do indivíduo, é contínuo e fecundo no âmbito das vivências sociais e culturais. Então, o autor firma-se contrário a ideia de imutabilidade dos signos defendida por Saussure (como já dito anteriormente), já que defende que a relação entre significado e significante é instável e variável, ou seja, evolui no decorrer do desenvolvimento do indivíduo de acordo com suas experiências e dependendo das relações que são estabelecidas com o meio, ou seja, os signos não são estáticos, já que o homem está em constante processo de relação com o meio social.

Ao longo deste trabalho estaremos utilizando as concepções de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem a partir da necessidade imposta pelo trabalho (Engels e Vygotsky), entendemos que a linguagem assume função reguladora do pensamento e concordamos que a relação entre significado e significante é instável, pois pode se modificar ao longo do desenvolvimento do homem.

2.2 A aquisição e desenvolvimento da linguagem

De forma geral, como abordamos, a linguagem se refere ao processo de se comunicar, enquanto que a língua é o conjunto de palavras e expressões que possui regras, sendo utilizado por um determinado grupo social como seu idioma (NUNES, 2008). Neste sentido, no Brasil, por exemplo, adotamos a Língua Portuguesa como idioma da nação. Entretanto, existem outras línguas também utilizadas por minorias

linguísticas em nosso país, como os idiomas nativos indígenas²³. Neste caso, costuma-se dizer que a Língua Portuguesa é o idioma majoritário de nosso país, enquanto que as demais línguas, como inclusive a Libras e a LSCB são minoritárias, já que são utilizadas por uma pequena parcela da população. No que se refere à Libras, esta foi reconhecida oficialmente como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas em 24 de abril de 2002, pela Lei nº 10.436²⁴.

Ainda não temos registros oficiais sobre o surgimento da Língua de Sinais no mundo. Segundo dados divulgados pelo INES, até o momento, o registro iconográfico mais remoto encontrado data de 1579 (trata-se da representação de um alfabeto digital entalhado em madeira, encontrado em Veneza). Em nosso país, o registro mais antigo é do ano de 1875, produzido por alunos do próprio INES (tal material encontra-se arquivado na biblioteca do local, onde está exposto)²⁵.

Com relação às línguas de sinais, para Brito (2005), estas são consideradas línguas naturais, pois podem surgir espontaneamente na interação entre as pessoas e sua aquisição segue o curso natural quando o indivíduo surdo entra em contato com praticantes da língua, da mesma forma como ocorre com qualquer indivíduo ouvinte que entra em contato com uma língua oral. Assim, diversos autores costumam afirmar que a língua de sinais é a língua natural dos surdos (PERLIN, 1998; SKLIAR & QUADROS, 2004; SKLIAR, 2005; LACERDA, 2006; CUNHA, 2007; PIMENTA, 2008, entre outros). Segundo Brito (2005), a estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais permite a expressão de qualquer conceito, seja este descritivo, emotivo, racional, literal, metafórico, concreto ou abstrato. A autora considera que a “Libras deve ser a língua materna dos surdos” não apenas por esta ser uma língua natural, mas devido ao bloqueio biológico que os surdos têm para a aquisição espontânea de qualquer língua oral (BRITO, 2005, p. 3). Ao longo desse trabalho adotaremos a consideração de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, assim como Brito (2005).

A autora ressalta que as línguas de sinais são tão naturais quanto às orais para todos nós e estas são mais acessíveis aos surdos apenas devido ao seu bloqueio ou impedimento auditivo. Brito (2005) defende que os surdos podem adquirir uma língua, desde que esta esteja em uma modalidade acessível as suas possibilidades biológicas. Assim, a autora considera perfeitamente possível e natural a aquisição de

²³ Há inclusive uma tribo localizada no Maranhão – tribo Urubu-Kaapor – que devido ao grande número de membros surdos nascidos de laços consanguíneos, possui uma língua gestual diferente da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, conhecida como Língua de Sinais Kaapor Brasileira – LSCB.

²⁴ BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: WWW.mec.gov.br/seesp/legislacao.shtm.

²⁵ Informação disponível no site do INES. WWW.ines.gov.br.

línguas gestuais, como a Libras, pelos surdos, já que as línguas gestuais respeitam seu impedimento auditivo.

Há, porém, alguns questionamentos quanto ao uso da Libras. Tais inquietações costumam ser frequentes em pessoas que tem pouco contato com usuários da língua e questionam se esta realmente permite a formação de conceitos e possibilita o raciocínio lógico abstrato, por exemplo. Autores renomados que realizam pesquisas na área da surdez e comunicação por meio da Libras ressaltam que a Língua Brasileira de Sinais permite a expressão de qualquer conceito (QUADROS, 1997; SKLIAR, 1998; BRITO, 2005; LACERDA, 2006; PIMENTA, 2008) e possibilita o raciocínio lógico abstrato como as demais línguas. Porém, ainda não há sinais específicos para diversos termos científicos, o que dificulta a comunicação e compreensão de alguns conceitos.

Pesquisas realizadas por Marques e Silveira (2010) sobre a presença de termos químicos em dicionários de Libras, apontam que ainda há muita escassez de tais termos. Em tal pesquisa foram analisadas três fontes diferentes de dicionários de Libras com terminologias científicas e estas foram agrupadas em: a) materiais químicos; b) processos químicos; c) instrumentos laboratoriais; e d) outros termos. Neste trabalho os autores encontraram apenas os seguintes termos em cada uma das categorias assinaladas:

- a) *Materiais Químicos*: aço, açúcar, água, álcool, alumínio, ar, bronze, cloro, combustível, espuma, ferro, gás, gelo, glicose, ouro, oxigênio, pilha, plástico, prata, sais de cálcio, sais de cozinha, sais de ferro, sais de flúor, sais de iodo, sais de magnésio, sais de potássio, sais de fósforo, vinagre;
- b) *Processos Químicos*: aquecer, calor, congelar, derreter, desidratação, ebulição, efervescente, esfriar, fervura, filtração, frio, inflamar, misturar, padronizar, queimar, secar, transferir;
- c) *Instrumentos Laboratoriais*: espátula, funil, imã, pilha;
- d) *Outros Termos*: átomo, ciências, doce, eletricidade, equilíbrio, ferrugem, fumaça, gasoso, modelo, negativo, positivo, química. (MARQUES e SILVEIRA, 2010, p. 1).

Como vemos, tais termos são insuficientes para a abordagem da Química ao longo do ensino de Ciências (Ensino Fundamental - EF) e de Química (Ensino Médio - EM). Quando há ausência de sinais específicos é necessária uma explicação detalhada aos sujeitos surdos e estes atribuem um sinal ao conceito abordado, porém, isto gera uma dificuldade de tempo (já que necessita de conversações demoradas para a criação de sinais) e os sinais criados são, na verdade, uma convenção em um pequeno grupo que não atinge toda a comunidade. Assim, um mesmo conceito pode ter sinais diferenciados em diferentes grupos, o que compromete a conversação e compreensão.

Fávero e Pimenta (2006), por exemplo, ao realizarem pesquisas sobre a utilização da Libras na resolução de problemas matemáticos, defendem o uso da Libras como instrumento de mediação no contexto psicopedagógico e concluem que a dificuldade encontrada na compreensão de problemas matemáticos estão relacionadas “a forma como a escola medeia o conhecimento matemático acrescido da falta de proficiência em Libras do professor que lida com o surdo” e não com as possibilidades linguísticas da língua de sinais (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 235). Concordamos com as autoras quanto as possibilidades linguísticas da Libras, porém, quando transitamos para o ensino de Ciências, além das dificuldades apontadas por Fávero e Pimenta (2006), ainda temos a ausência de sinais para diversos termos, o que é mais um obstáculo a aprendizagem de Ciências.

Sacks (1998), ao se referir a sujeitos ouvintes bilíngues cuja língua materna é a língua de sinais (como ouvintes filhos de pais surdos usuários de línguas gestuais), comenta que tais sujeitos relatam pensar em língua de sinais quando estão em situações desafiadoras – o que nos possibilita afirmar que as línguas de sinais realmente possibilitam não só a formação de conceitos mas também o raciocínio, conforme também defendido por Fávero e Pimenta (2008).

Diferentemente das línguas orais, as línguas de sinais ou gestuais utilizam-se de canais visual-espacial e não oral-auditivo. Portanto, tais línguas são percebidas visualmente e não fonologicamente, como as demais. Sendo assim, são perfeitamente acessíveis aos sujeitos que possuem impedimentos auditivos, mas não visuais, como os surdos.

No que se refere à normatização da língua, assim como nas línguas orais, as línguas de sinais também possuem estrutura gramatical. Sua gramática é constituída de elementos constitutivos das palavras ou itens lexicais e de um léxico²⁶ que se estruturam por mecanismos morfológicos, sintáticos e semânticos. Quanto à estruturação das sentenças em Libras, estas ocorrem de forma diferenciada da Língua Portuguesa, a qual é uma língua de base “sujeito – predicado”, enquanto a Libras é uma língua de base “tópico – comentário” (BRITO, 2005). A ordem predominante nas sentenças em língua portuguesa é “sujeito (S) – verbo (V) – objeto (O)”, normalmente representada por SVO. Já em Libras, as sentenças podem também ser formuladas no padrão SVO, mas geralmente costumam se apresentar como “tópico – comentário” (também chamado de “topicalização” por BRITO, 2005). Para mostrar a estruturação das sentenças alguns exemplos foram retirados de Brito (2005, p.19):

²⁶ Léxico é o conjunto das palavras da língua.

Tópico	Comentário	Equivalência em Língua Portuguesa
PESQUISAR	ELA NÃO-GOSTAR	(pesquisar, ela não gosta)
RUA ACIDENTE	NÃO-ENXERGAR	(o acidente na rua eu não vi)
CAFÉ AÇÚCAR	NÃO	(açúcar no café (ela) não pôs)

Quadro 6: Este quadro foi montado com exemplos retirados de Brito (2005, p. 19) e transcrito conforme regras para transcrição em Libras que estão em anexo, ao final deste trabalho.

De forma geral, ao pesquisarmos sobre o processo de aquisição da linguagem, encontramos pouca distinção inicial entre as línguas orais e gestuais. Vila (1995), por exemplo, comenta que os recém-nascidos ouvintes são capazes de reconhecer sons e reagir com movimentos à voz humana. O autor pontua que, entre 4 e 6 meses, os bebês já iniciam os processos de balbucios, os quais são interpretados e estimulados pelos adultos, naturalmente, com a convivência e os cuidados cotidianos. A partir das tentativas de interpretação dos balbucios emitidos pelos bebês, inicia-se um processo comunicativo, no qual simples balbucios passam a ter significados desenvolvidos por ambos os lados (bebê e adulto). Entre 6 e 12 meses os bebês já desenvolvem um certo desenvolvimento motor e, com isso, há o aparecimento e a incorporação de gestos neste processo de comunicação. Tais gestos podem ser exemplificados como a atitude de apontar, concordar ou negar, a partir de movimentos motores. As expressões faciais também passam a expressar com mais evidência emoções e sentimentos. Neste mesmo período surge a “protolinguagem”, definida por Vila como “configurações fonéticas relativamente estáveis desenvolvidas entre adultos e bebês, vocalizações acompanhadas de gestos” (VILA, 1995, p. 76), ou seja, as ditas protolinguagens são comunicações típicas entre bebês e adultos que, com o tempo, passam a ter significado compartilhado no núcleo no qual foi desenvolvido. Próximo ao segundo ano de vida, a criança começa a emitir palavras. Seu vocabulário aumenta pouco a pouco até aproximadamente os 20-24 meses, quando há um enorme aumento deste. Subitamente, a criança passa de um nível de vocabulário muito restrito às inúmeras palavras aprendidas espontaneamente (fato que será discutido mais a diante).

Cole e Cole (2004), também fazem referência à comunicação pré linguística que ocorre através de balbucios, recursividade, expressões faciais, etc. Para eles, o desenvolvimento da linguagem ainda é um enigma não totalmente explicado em

nenhuma das teorias. Os autores, inclusive, citam as três principais teorias explicativas para o desenvolvimento da linguagem: teorias da aprendizagem social, que trazem a ideia da imitação e condicionamento; teorias inatistas, que defendem que a criança nasce com Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) e; as teorias interacionistas, que dão relevância as interações sociais.

Segundo às teorias da aprendizagem social, o desenvolvimento da linguagem é semelhante ao desenvolvimento de outros comportamentos. A aquisição da linguagem depende da aprendizagem por associação, através de mecanismos de imitação e condicionamento, que são estimulados por princípios de estímulo e resposta, reforço e recompensa. Porém, segundo Cole e Cole (2004), este modelo não considera a capacidade da criança para produzir linguagem e compor padrões gramaticais complexos, como os que observamos frequentemente com as crianças (podemos exemplificar tal fato pela observação de criação de novos empregos verbais que se baseiam em estruturas já internalizadas, como é evidente em “criações” de palavras e expressões como “eu fiz”). Tal teoria também não é suficiente para explicar, por exemplo, as coerentes e corretas composições gramaticais feitas naturalmente e espontaneamente por crianças ainda bem jovens, como o emprego do plural e concordâncias verbais adequadas (como o uso espontâneo e correto do plural exemplificado por “lavar as mãos”, pegar os “papéis”, etc).

Já as teorias inatistas da aquisição da linguagem foram estudadas a partir dos trabalhos de Chomsky (1983). Até então, predominavam os estudos descritivos sobre os explicativos. Tais estudos tratavam de correlacionar idade a marcos importante, como a pronúncia da primeira palavra, a primeira combinação de termos, etc. Chomsky (1983) apontou alguns aspectos cruciais da psicolinguística como a afirmação de que a capacidade para a aquisição da linguagem nos humanos tem ligações fortes com o desenvolvimento natural dos indivíduos, ou seja, ele acredita que o desenvolvimento da linguagem é algo natural e inerente aos seres humanos. Entende este processo como inato à espécie humana.

Para os teóricos inatistas, devem existir estruturas linguísticas pré-existentes e inatas que funcionam para guiar a aprendizagem da língua pelas crianças. Isto poderia justificar o correto emprego de concordâncias verbais, por exemplo. Tais estruturas supostamente pré-existentes são chamadas por Chomsky (1983) de Dispositivos para Aquisição da Linguagem (DAL) e são, segundo esta teoria, automaticamente ativadas pelo ambiente, quando as crianças estão “suficientemente maduras” para tal (COLE; COLE, 2004).

As teorias interacionistas, diferentemente das teorias anteriores, enfatizam as precondições cognitivas e a importância do contexto cultural no desenvolvimento da

linguagem. Segundo tal teoria, a linguagem não é um processo em si, mas um fato social, já que seu desenvolvimento só ocorre a partir do convívio e estimulação entre os indivíduos. Nesse sentido, é o ambiente social que provê um Sistema de Apoio para a Aquisição da Linguagem (SAAL). Entretanto, os interacionistas ressaltam que a linguagem não é simplesmente desencadeada pela exposição das crianças ao contexto cultural. Defendem que esta emerge a partir de muitos fatores contribuintes, como o contato, convívio, a estimulação e, principalmente, a necessidade de interagir e se comunicar com o outro (COLE; COLE, 2004).

Sobre as teorias interacionistas destacamos as contribuições de Piaget (1976), estudioso declaradamente interacionista e contrário as ideias de Chomsky (inatista). Piaget defende que a criança possui um “instinto de imitação” mais preponderante que as possíveis capacidades inatas. O autor afirma que, mesmo em mecanismos inatos, encontram-se fatores de aquisição em relação ao meio social e cultural. Para Piaget (1976), a possibilidade de empregar e combinar as palavras são uma característica adquirida e não simplesmente algo inato. Segundo ele, a aquisição da linguagem é dependente do desenvolvimento da função simbólica, já que a linguagem nada mais é do que uma articulação de signos socialmente construídos e convencionados. Para ele, a linguagem é um sistema arbitrário de sinais no qual seus signos (ou palavras) têm significados compartilhados e compreendidos em um determinado grupo social.

Segundo Piaget (1976), a criança inicialmente vê o mundo como uma extensão de si, como se tudo existisse para suprir suas necessidades e desejos. Nesta etapa inicial ele considera que a criança presume que está sendo entendida pelas demais pessoas, pois ao emitir um determinado som, sabe o que deseja expressar e assim, acredita que os demais também entendem aquilo que deseja comunicar. Nesta etapa a fala da criança é chamada de egocêntrica, pois ela fala consigo mesma sem se importar que outros estejam ouvindo e sem esperar algo em resposta. Na fala egocêntrica a criança fala, possivelmente, para si mesma.

Piaget divide o discurso egocêntrico identificado na infância em três categorias: repetição, monólogo e monólogo coletivo. Na categoria da repetição a criança pronuncia palavras e frases pelo simples prazer de emitir sons (como um papagaio), o que possivelmente é algo remanescente do balbúcio infantil. Já o monólogo é caracterizado pela fala da criança consigo própria, é como se pensasse em voz alta ou fizesse comentários referentes à sua ação, sem se importar que o outro escute ou entenda. Na categoria intitulada como monólogo coletivo as crianças falam ao lado de outras crianças, porém cada uma fala para si própria, não há uma real conversação entre ambas – fato frequentemente observável quando crianças de 3 a 4 anos brincam

juntas: em alguns momentos cada criança pronuncia seu monólogo particular sem uma real troca comunicativa.

Entretanto, segundo Piaget (1976), a principal função da linguagem é comunicar ao outro aquilo que já foi compreendido. Por este motivo as crianças em um dado momento de seu desenvolvimento ainda não são capazes de expressar claramente suas ideias sob a forma de linguagem. Isto só passa a ser possível quando tais ideias ou operações lógicas estejam mais elaboradas em suas estruturas mentais. Assim, Piaget (1976) sustenta que o desenvolvimento da linguagem é estruturado e dependente do desenvolvimento cognitivo. Segundo seu ponto de vista, a linguagem se desenvolve a serviço da cognição, não sendo sua fonte.

Por seu lado, Vygotsky (1996) de forma diferente daquela defendida por Piaget e como já introduzimos anteriormente, assume que a aquisição e desenvolvimento da linguagem não estão relacionados às leis da natureza, não são características inatas, mas estão associadas às leis históricas e socialmente construídas.

A proposição de Vygotsky (1996) sobre o papel da linguagem se estrutura numa discussão inicial sobre a necessidade de novas formulações teóricas sobre as diferenças entre o homem e os outros animais. Ao analisar a função da linguagem, afirma que esta, nos animais, apenas expressa desejos e estados subjetivos, mas nunca algo objetivo (como já comentado anteriormente com o exemplo da comunicação entre os chimpanzés). Nestes casos (comunicação animal), a linguagem funciona desconectada do intelecto; a fala e o pensamento têm origens diferentes e não estão entrelaçadas (Vygotsky, 1996).

Nos humanos, segundo Vygotsky (1996), a linguagem funciona como mediadora do pensamento, pois a palavra é um signo por excelência e o pensamento é mediado pelos signos. No entanto, esse funcionamento só aparece a partir do convívio social que trata de introduzir o ser humano em desenvolvimento para o uso dessa ferramenta que é criada na cultura. Neste sentido, podemos evidenciar que a função social da fala já é aparente mesmo no primeiro ano de vida, quando os bebês iniciam os balbucios, o que costuma ocorrer por volta dos três ou quatro meses.

A princípio, a fala e o pensamento estão desconectados, pois possuem raízes ontogenéticas diferentes. Por volta dos dois anos de idade o pensamento e a fala “se encontram” e então a fala passa a ser intelectual e o pensamento racional. Com o entrelaçamento entre a fala e o pensamento, observamos o já comentado significativo aumento do vocabulário da criança. Isso permite propor que pensamento e linguagem se criam e se articulam no contexto social, cultural e historicamente posto. Estes dois processos e suas duas funções, para Vygotsky, têm raízes genéticas diferentes, que se entrelaçam em um dado momento - que coincide com o aparecimento do uso da

linguagem de forma consciente, fazendo com que a partir dele a fala comece a servir ao intelecto e o pensamento passe a utilizar as palavras. Este é o marco da passagem do pensamento elementar (no qual o pensamento e a linguagem estão desconexos) para o pensamento psicológico superior, quando aparece o pensamento verbal.

Tanto Vygotsky quanto Piaget descrevem que a fala egocêntrica da criança não tem como principal objetivo a comunicação, mas é uma forma de pensamento ainda exteriorizada. A fala egocêntrica é um comentário em voz alta do que a criança está fazendo ou pensando. Sobre a questão da fala egocêntrica é importante mencionar que este é um ponto de divergência entre Vygotsky e Piaget (OLIVEIRA, 1997). Para Piaget (1976) tal linguagem egocêntrica é uma manifestação da socialização incompleta da criança e a incapacidade de se colocar no lugar do outro; é uma transição entre estados mentais individuais não verbais e o pensamento lógico. Já para Vygotsky (1996), a linguagem egocêntrica é a precursora da linguagem interior, desempenhando papel crucial na capacidade que os seres humanos têm de planejar e regular suas atividades. Para Vygotsky, ao contrário de Piaget, a linguagem egocêntrica não desaparece, mas internaliza-se. Para Piaget, a fala egocêntrica não cumpre nenhuma função declaradamente útil no desenvolvimento intelectual e simplesmente atrofia à medida que a criança se desenvolve (fato que costuma ser mais observável quando a criança atinge a idade escolar); já Vygotsky, acredita que a fala egocêntrica possui um importante papel no desenvolvimento infantil. Segundo Vygotsky (1996), a fala egocêntrica é o ponto de partida para a fala interior:

A fala interior do adulto representa o 'pensar para si próprio', muito mais do que adaptação social, isto é, desempenha a mesma função da fala egocêntrica nas crianças. (...) ...ao desaparecer de vista, a fala egocêntrica não se atrofia simplesmente, mas 'se esconde', isto é, transforma-se em fala interior. (VYGOTSKY, 1996, p.16).

A fala egocêntrica, enquanto uma forma linguística separada, é o elo genético de extrema importância na transição da fala oral para a fala interior, um estágio intermediário entre a diferenciação das funções da fala oral e a transformação final de uma parte da fala oral em fala interior (VYGOTSKY, 1996, p. 17).

Vygotsky (1996) observou que a fala egocêntrica é muito comum nas crianças com faixa etária de 4 anos, é percentualmente menor nas faixas de 7 a 8 anos e tendem a praticamente desaparecer na idade adulta. Segundo a hipótese de Vygotsky (1996), é no início da idade escolar (por volta dos 7 anos) que a fala egocêntrica passa a se interiorizar, constituindo a fala interior.

Assim, concluindo, para Vygotsky (1997), as funções psicológicas tipicamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto social e cultural. O

desenvolvimento mental humano está atrelado ao desenvolvimento histórico e às formas sociais da vida, baseia-se nas interações sociais, particularmente na linguagem. Essa possibilita ao indivíduo lidar com o ausente, abstrair, generalizar e comunicar-se. É através desse sistema simbólico, que é a linguagem, que o indivíduo torna-se capaz de organizar os signos em estruturas complexas, expressa seu pensamento e se comunica. Assim, a linguagem é um marco no desenvolvimento humano com duas principais funções: comunicação e estruturação do pensamento.

Neste sentido, Vygotsky (1996) formulou seis teses que já foram indiretamente abordadas, mas que merecem ser destacadas, que dizem respeito às relações entre pensamento e linguagem:

1. O pensamento e a fala têm raízes genéticas diferentes.
 2. O desenvolvimento do pensamento e da fala move-se ao longo de diferentes canais, independentemente um do outro.
 3. A relação entre pensamento e fala não é constante no curso do desenvolvimento filogenético.
 4. No emprego rudimentar de instrumentos, os antropóides manifestam um intelecto similar ao dos humanos, sua fala também é similar à fala humana, mas aqui a similaridade está ligada a diferentes aspectos da função psicológica, a saber, a fonética da fala, sua função emocional e a existência de rudimentos da fala social.
 5. Os antropóides não manifestam uma conexão estreita entre pensamento e fala, que é característica do homem. No chimpanzé, esses dois processos não se ligam de modo algum.
 6. Na filogênese do pensamento e da fala, podemos quase certamente identificar uma fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.
- (VYGOTSKY, 1996, p. 36)

Desta forma, Vygotsky (1996) indica a linguagem (que tem como função principal a comunicação social e a estruturação do pensamento) como a ferramenta mais importante do desenvolvimento psicológico.

Assim, os instrumentos de mediação se formam de acordo com as demandas da comunicação. Indivíduos da mesma cultura partilham de um mesmo sistema de signos, o que permite que interajam entre si. Porém, o que é falado, pensado pelo indivíduo e generalizado pelos outros em diferentes situações será ressignificado nas novas experiências desses indivíduos.

Nos sujeitos que possui um impedimento sensorial, como os surdos, a aquisição da linguagem oral não ocorre de forma natural, como nos demais indivíduos. Neste caso, a aquisição da língua de sinais pode ocorrer de forma natural desde que o indivíduo tenha plenas possibilidades de convivência com usuários de línguas gestuais. Caso contrário, todo o desenvolvimento cognitivo do indivíduo surdo pode

ficar comprometido devido à ausência de uma língua que possibilite as trocas comunicativas e a estruturação do pensamento, como veremos a seguir.

2.3 A linguagem, a surdez e o desenvolvimento cognitivo

Os humanos possuem dois sistemas possíveis para o reconhecimento da linguagem: o sistema sensorial e o sistema motor. O sistema sensorial refere-se a anatomia visual/auditiva e vocal (relacionado às línguas orais), enquanto que o sistema motor faz uso da anatomia visual e motora, já que se refere às línguas de sinais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MEC, 2006).

No caso dos surdos, como há um comprometimento no sistema sensorial, mais precisamente no sentido da audição, estes desenvolvem a visão como um canal sensorial para o processamento cognitivo (LORENZINI, 2004), e, então, necessitam construir uma modalidade de língua diferente dos ouvintes. Assim, há o desenvolvimento da linguagem por meio do sistema motor, como as línguas de sinais. Segundo Behares (1997), Fernandes (1990) e Quadros (1997), dentre outros, a Libras, que é uma língua de sinais, desempenha todas as funções de qualquer outra língua reconhecida pela linguística. Como vimos anteriormente, tais funções da língua se referem principalmente a estruturação do pensamento e a comunicação entre os indivíduos.

Ao pensarmos sobre as possibilidades linguísticas da Libras, concordamos com os autores acima, porém, a partir da convivência com alunos surdos incluídos em diversas etapas do processo de escolarização, questionamos se os surdos, atualmente, realmente estão alcançando um real domínio desta língua de sinais que os permita desempenhar plenamente todas as funções que a língua deve possibilitar. Talvez, o parco conhecimento de Libras demonstrado por muitos alunos surdos seja um impedimento comunicativo que afeta inclusive a estruturação do pensamento.

Nos indivíduos ouvintes observamos a presença da linguagem verbal e não verbal já em tenra idade. Como já dissemos anteriormente, a linguagem verbal é inaugurada pelos balbucios que evoluem à palavras graças a interação e estímulo social, até que chega o momento em que o indivíduo torna-se capaz de elaborar frases e exprimir com exatidão suas ideias. A linguagem não verbal também está sempre presente no desenvolvimento humano e é perceptível por movimentos, expressões e gestos, como apontar, por exemplo. Neste sentido, podemos dizer que os sujeitos que adquirem a surdez pré-verbal, em geral, bloqueiam o desenvolvimento da linguagem oral, mas não necessariamente tem sua linguagem não-verbal afetada.

Como já dissemos, as crianças surdas também apresentam os estágios de balbucio, como as demais crianças, porém estes tendem a silenciar, já que tais crianças não ouvem as respostas aos seus estímulos sonoros. O bloqueio do desenvolvimento da linguagem verbal pode significar o isolamento do indivíduo, pois restringe suas possibilidades de interação com o outro e assim compromete seu desenvolvimento. Aos surdos é necessária a aquisição de meios de comunicação alternativos que os possibilitem desenvolver linguisticamente para que assim possam ter maiores possibilidades de comunicações e interações sociais, o que impulsionará o seu desenvolvimento.

Ao pensar na educação de surdos, devemos, portanto considerar suas características sensoriais, descartando a visão patológica e a imposição do modelo ouvinte. Neste sentido, Machado (2002) sugere uma visão sócio-antropológica da surdez. Esta visão diz respeito a um novo entendimento sobre a surdez e as pessoas surdas. Segundo esta visão sócio-antropológica, os surdos constituem um grupo minoritário que se une não apenas pelo fato de não ouvir, mas devido à necessidade de um acesso aos conhecimentos culturais que os permita interpretar o mundo mediado principalmente pela visão e não pela audição, como nos demais indivíduos. É considerando a necessidade do sujeito surdo e também suas possibilidades comunicativas que emerge a educação bilíngue. Segundo esta proposta de educação, os surdos devem ter contato com seus pares surdos o mais cedo possível. Com isto, almeja-se que tais indivíduos possam encontrar modelos com os quais se identifiquem, propiciando a substituição da ideia da deficiência pelo entendimento e aceitação da diferença, favorecendo seu desenvolvimento linguístico e social.

Nesse sentido surge a proposta inclusiva, cujo objetivo deve ser garantir a todos possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, independente de suas características individuais. Assim, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular deve buscar não apenas a socialização, mas favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento, compensando as diferenças individuais e promovendo igualdade de oportunidades.

Na direção deste desenvolvimento linguístico e social dos surdos, Lorenzini (2004, p. 31), pontua alguns pressupostos básicos sobre o surdo, a surdez e a linguagem, os quais são:

A deficiência auditiva não inibe as competências comunicativas, linguísticas e cognitivas da criança surda;
A competência linguística e cognitiva é independente do canal oral-auditivo;
A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança;
Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar, tanto no que se refere ao modelo linguístico para a aquisição da língua de sinais, como a um modelo afetivo, social e cultural;
A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder integrar-se, desta forma num mundo bilíngue e bicultural (LORENZINI 2004, p. 31).

Vale à pena destacar que a possibilidade de integração do surdo a um mundo bilíngue e bicultural não é fortuito apenas para seus processos comunicativos, mas é principalmente importante por favorecer a inserção social tão necessária ao desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo.

Com a crença nesses pressupostos, diversos autores (SKLIAR, 1997, 1999; GÓES, 2000; LORENZINI, 2004; QUADROS, 2006) defendem que o bilinguismo é a proposta educacional que mais se aproxima do modelo proposto pela visão sócio-antropológico da surdez. No bilinguismo, considera-se que o surdo deve ter uma primeira língua de sinais (a Libras, no nosso país) e esta língua deve ser seu principal instrumento de socialização e mediação aos conhecimentos transmitidos oralmente, embora a língua majoritária do país deva ser aprendida em sua modalidade escrita e também desempenhar um importante papel no acesso aos conhecimentos escritos. No bilinguismo, além da língua de sinais, os surdos também devem aprender efetivamente a língua oficial do país em sua modalidade escrita. Em nosso caso a língua portuguesa é lecionada de forma exclusiva aos surdos, já que estes não possuem o input auditivo, o que faz com que este processo tenha algumas especificidades em relação aos alunos ouvintes.

A língua portuguesa costuma ser estudada pelos surdos como uma segunda língua, em classes exclusivas, em horário concomitante ao que os colegas ouvintes têm aulas de língua portuguesa. A disciplina em questão é ministrada por professores de língua portuguesa que tem especializações em ensino de língua portuguesa para surdos. Defendemos que é necessário que os alunos surdos também tenham real acesso à aprendizagem efetiva da língua portuguesa, já que todas as avaliações e transmissões escritas de conhecimento são realizadas a partir da modalidade escrita na língua majoritária.

Segundo Felipe (2006), pesquisas realizadas com crianças surdas comprovam que estas procuram desenvolver, espontaneamente, alguma forma de linguagem,

mesmo quando não expostas à língua de sinais. A linguagem desenvolvida por tais crianças possuem características morfológicas semelhantes à língua de sinais praticada pelos demais surdos. As crianças surdas que tem contato com outros usuários da língua de sinais, a adquirem espontaneamente, de forma semelhante ao processo de aquisição da linguagem que ocorre em crianças ouvintes. Assim, afirma-se que as línguas de sinais são reconhecidas como natural dos surdos, já que estas a desenvolvem no cotidiano da vida, de forma espontânea e natural (FELIPE, 2006; QUADROS, 2006).

Para Quadros (2006), a aquisição das línguas de sinais pode ser comparada a aquisição das línguas orais quando crianças surdas são filhas de pais surdos fluentes em língua de sinais. Somente este grupo de crianças surdas possui o “input” linguístico adequado para a aquisição da língua de sinais. Entretanto, este grupo representa, aproximadamente, apenas 5% do total de surdos (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996).

Pesquisas realizadas por Stong e Prinz (1996) mostram que as crianças surdas filhas de pais surdos costumam dominar o idioma majoritário de seu país com maior competência e facilidade que as crianças surdas filhas de ouvintes. Tal afirmação nos permite inferir que a aprendizagem da língua de sinais pelo surdo só tem a colaborar com o seu desenvolvimento linguístico, ao contrário do que Bonet e Heinicke (citados anteriormente na trajetória escolar dos surdos) acreditavam e defendiam. O domínio da língua de sinais favorece a aprendizagem de outras línguas em suas modalidades escrita.

Petitto e Marantette (1991) realizaram estudos significativos sobre o balbucio de bebês surdos e ouvintes. As autoras observaram bebês desde o nascimento até os quatorze meses, aproximadamente. Elas verificaram que o balbucio oral ocorreu em todos os bebês, surdos e ouvintes. Observaram a presença de “balbucios manuais” também em todos os bebês (surdos e ouvintes). Os balbucios “orais” e “manuais” foram observados até uma determinada fase e, em seguida, os bebês passam a desenvolver apenas os balbucios referentes à modalidade de comunicação mais estimulada. As vocalizações foram interrompidas nos bebês surdos, assim como as produções manuais nos ouvintes. Podemos dizer que o meio externo (social) favorece mais o desenvolvimento de uma das modalidades de balbucio. Quadros (2006) comenta que tais características detectadas no balbucio dos bebês sugerem haver no ser humano uma capacidade linguística para a aquisição da linguagem independente da modalidade da língua (oral – auditiva ou espaço – visual).

Estudos sobre o desenvolvimento do processo de comunicação por bebês, realizados por Karnopp (1994), citam que, por volta dos seis meses, os bebês surdos

filhos de pais surdos iniciam a comunicação por sinais. Outros estudos (PETITTO, 1987) indicam que bebês surdos filhos de pais surdos passam a não mais simplesmente apontar quando iniciam o processo da sinalização (ou comunicação por sinais), tais crianças utilizam sinais mais elaborados substituindo o gesto simples de apontar. Petitto (1987) sugere que neste período, possivelmente, ocorra uma reorganização do conceito de “apontar” – tal conceito inicialmente pré-linguístico passa a ser linguístico e por isso tal atitude inicial é substituída por gestos mais complexos.

Diversos estudos (PETITTO, 1986, 1987; KELMAN, 2005) relatam que por volta dos dois anos de idade as crianças surdas, filha de pais surdos, iniciam o processo de combinação de sinais. Inicialmente, observa-se que tais crianças estruturam as sentenças em sujeito e verbo (SV), verbo objeto (VO) e em seguida sujeito – verbo – objeto (SVO). Posteriormente, passam a sinalizar por tópico – comentário (também chamado de topicalização) que é a estrutura mais comum nas línguas de sinais (conforme já comentamos anteriormente).

Costa (2002) relata que aproximadamente entre dois anos e meio a três anos as crianças surdas filhas de pais surdos apresentam a expansão do vocabulário (chamado pela autora de “explosão do vocabulário” – COSTA, 2002, p.84). Tal expansão do vocabulário ocorre, portanto, em período análogo em crianças surdas e ouvintes, desde que tenham acesso à modalidade da língua que possuem possibilidades de aprendizagem natural. A partir dos três anos tais crianças começam a usar um sistema pronominal ainda com alguns erros (PETITTO, 1987). Neste período é comum observarmos as crianças fazendo supergeneralizações nas flexões verbais, flexionando verbos que não a aceitam – fenômeno semelhante ao observado em crianças ouvintes quando criam generalizações verbais como: “fazi”, “sabo”, etc., em línguas orais. Outros autores (BELLUGI e PETITTO, 1988) verificaram que aos quatro anos a concordância verbal em língua de sinais ainda é inconsistente. Tal concordância costuma ser flexionada de forma adequada entre cinco e seis anos.

Bellugi e Petitto (1988) comentam que crianças usuárias de línguas de sinais costumam adquirir conhecimentos sobre o sistema referencial de sintaxe²⁷ por volta dos sete anos. As autoras concluíram que os dados sugerem que as crianças surdas de nascença, filhas de pais surdos e com acesso à língua de sinais, desenvolvem a linguagem sem deficiências.

Todos os autores pesquisados (PETITTO, 1987; BELLUGI; PETITTO, 1988; BELLUGI; KLIMA, 1989; BELLUGI et al., 1990; GÓES, 1996; QUADROS; SCHMIEDT,

²⁷ Em línguas de sinais o sistema referencial de sintaxe se refere aos seguintes conhecimentos: diferenças generalizadas do local de sinalização, estabelecimento de nominais em pontos espaciais diferentes, identificação do local espacial de forma consciente, e a utilização espacial correta no emprego de frases.

2006; QUADROS, 2005) afirmam que o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas ocorre em período análogo à aquisição da língua oral por crianças ouvintes, desde que tais crianças tenham acesso à língua de sinais.

Pesquisas feitas por Bellugi *et al.* (1990), com crianças surdas filhas de pais ouvintes, que se comunicavam por inglês sinalizado (o que é diferente da Língua Americana de Sinais – ASL) mostram que, quando tais crianças interagem entre si, transformam o inglês sinalizado em uma comunicação mais especializada. Isto nos leva a crer que não há uma dificuldade inerente a surdez na aquisição da linguagem, porém, devido a não audição, há uma escassez de trocas comunicativas, já que não há o input auditivo e, essa escassez nos processos comunicativos dificulta o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, podem influir no desenvolvimento cognitivo, já que o pensamento verbal é dependente da linguagem.

Outros estudos dos mesmos autores realizados com surdos que adquiriram a linguagem na fase adulta sugerem que realmente existe um período mais adequado e propício para a aquisição da língua, pois quando tais indivíduos tinham acesso tardio à língua, sua aquisição não era tão natural e completa. Daí, tais autores reafirmam a ideia de que a linguagem é melhor adquirida precocemente, o que sugere que pode haver um período ideal para essa aquisição, também chamado de período crítico.

Quadros (2006) ao estudar a aquisição da língua de sinais por crianças surdas, chega a importantes conclusões:

- a) se a língua de sinais é organizada no cérebro da mesma forma que as línguas de orais (conforme vem sendo demonstrado através de pesquisas), então as línguas de sinais são línguas naturais;
- b) se as línguas de sinais são línguas naturais, então seu aprendizado tem período crítico (período ideal para a aquisição da linguagem, após esse período a aquisição é deficiente e, dependendo do caso, impossível).
- c) Se as línguas de sinais tem período crítico, então as crianças surdas estão iniciando tarde o seu aprendizado; e
- d) Se a natureza compensa parcialmente a falta de audição, aumentando a capacidade visual dos surdos (conforme pesquisas realizadas há uma competição entre os estímulos acústicos e visuais), então está sendo ignorada a maior habilidade dos surdos quando lhes é imposta uma língua oral, ao invés da língua de sinais. (QUADROS, 2003, p. 36).

Tais conclusões nos levam a hipotetizar que crianças surdas que tenham acesso à Libras em idade concomitante à aquisição da língua oral em crianças ouvintes devem ter maiores possibilidade de pleno desenvolvimento cognitivo.

Já nas crianças surdas filhas de pais ouvintes (95% dos casos de surdez, segundo GÓES, 1996, p. 125) o desenvolvimento linguístico ocorre de forma atípica. Tais crianças chegam a apresentar os estágios iniciais do balbucio, porém, devido a não audição dos estímulos sonoros, tais balbucios tendem a silenciar. Os gestos de

apontar, concordar ou negar também aparecem na criança surda e a partir destes cria-se uma interação comunicativa que não os conduz à aquisição de uma língua, como na criança ouvinte. No entanto, segundo Pereira (2005) mesmo não partilhando a mesma língua que os pais, as crianças surdas desenvolvem linguagem gestual na interação familiar. Assim, há processos comunicativos no núcleo familiar independente da aquisição de uma língua oral ou gestual.

Fernandes e Correia (2005) corroboram com as ideias de Vygotsky (1996) e comentam que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo e é imprescindível para seu desenvolvimento cognitivo. As autoras comentam que as crianças surdas não conseguem adquirir uma língua na modalidade oral-auditiva no tempo necessário exigido para que o seu desenvolvimento cognitivo seja equivalente as demais crianças (ouvintes). Daí, os autores ressaltam a necessidade de expor a pessoa surda a sua língua natural (considerada como a língua de sinais por ser a única que é adquirida pelos surdos naturalmente, a partir da interação com seus usuários) o mais cedo possível, de forma a promover suas fases normais de aquisição da linguagem, o que, segundo a literatura (GÓES, 1996; QUADROS, 2005; PEREIRA, 2005), não vem ocorrendo já que o acesso a Libras costuma ser tardio.

Sabemos que nos sujeitos surdos filhos de ouvintes a aquisição da linguagem costuma ocorrer de forma diferenciada. Segundo Quadros (2005), 41% dos sujeitos surdos pesquisados aprenderam Libras apenas após os 10 anos, na escola. A aquisição tardia da língua traz implicações para o desenvolvimento cognitivo do sujeito não apenas devido às dificuldades comunicativas implicadas, mas, principalmente, devido à função de estruturação do pensamento (pensamento verbal) que é possível a partir do entrelaçamento de pensamento e linguagem. Segundo Silva (2005), um grande número de surdos, ao concluir a escolarização básica, não é capaz de ter domínio dos conteúdos pertinentes a este nível de escolarização, o que evidencia a existência de problemas no processo educativo oferecido aos surdos.

Sabemos que a linguagem permite não apenas a comunicação, mas é o principal instrumento do pensamento. A criança precisa ter acesso a uma língua (independente da modalidade), para assim desenvolver o pensamento verbal, o que lhe confere condições para adentrar nos construtos culturais. Desse modo é necessária, desde os primeiros anos de vida, a aquisição de um sistema simbólico específico que possibilite seu desenvolvimento cognitivo. Então, a criança surda deve ter acesso à língua de sinais (Libras, em nosso país) como sua primeira língua de forma a permitir sua comunicação e, principalmente, sua inserção nas relações sócio-culturais que são fundamentais para o seu desenvolvimento sociocultural e cognitivo.

Segundo Fernandes e Correia (2005), a língua de sinais é o sistema signico mediador da criança surda.

Nesse sentido, acreditamos que a aquisição da língua de sinais nas crianças surdas deve ocorrer em período análogo à aquisição das línguas orais pelas crianças ouvintes para que os surdos tenham possibilidades similares de desenvolvimento cognitivo. Acreditamos, também, que a melhor forma de aquisição de qualquer língua ocorre com o convívio espontâneo com seus usuários. Assim, faz-se necessário que a criança surda conviva com surdos usuários da língua de sinais e que, preferencialmente, esta língua seja a forma de comunicação e aprendizagem utilizada em seu lar. Acreditamos que a aquisição da língua de sinais em período análogo às línguas orais permitirá aos surdos um desenvolvimento cognitivo similar as demais crianças, desde que tenham acesso a um meio social usuário da língua de sinais. Neste sentido, julgamos necessário aprofundarmos um pouco mais nossos estudos no que se refere ao desenvolvimento cognitivo. Assim, propomos a leitura do próximo capítulo, no qual concentraremos nossos estudos nas obras de Piaget e Vygotsky por acreditarmos que estes possuem importantes contribuições no que se refere ao desenvolvimento cognitivo humano.

Capítulo 3 - O desenvolvimento cognitivo

“Não há nada que melhor defina uma
pessoa do que aquilo que ela faz quando
tem toda a liberdade de escolha”

William M Bulger

Para pensarmos porque crianças surdas em fase de conclusão do processo de escolarização permanecem com articulações de pensamento ainda no nível concreto, buscamos verificar o que dizem as teorias do desenvolvimento das formas mais complexas de pensamento e como estas podem nos auxiliar a analisar este processo. Concentramos nossos estudos nas obras de Piaget e Vygotsky por considerarmos que estes possuem importantes contribuições acerca do desenvolvimento humano. Assim, apresentamos brevemente pontos importantes da teoria de Piaget e de Vygotsky.

Enfatizamos a contribuição dos autores acerca do desenvolvimento humano enfocando aspectos como as proposições do desenvolvimento por equilíbrio e acomodação, com suas referentes etapas gerais de desenvolvimento, além de aspectos pertinentes à formação de conceitos e de pensamento conceitual. Encerramos este capítulo abordando algumas contribuições de Vygotsky à defectologia, o qual vislumbra a deficiência de uma forma peculiar e muito contribui para a compreensão acerca das possibilidades de desenvolvimento de indivíduos ditos deficientes.

3.1 Aspectos do desenvolvimento cognitivo

Quando estamos interessados em pesquisar porque crianças surdas, tendo percorrido todo o processo de escolarização regular, ainda apresentam o pensamento concreto como base na sua aprendizagem, perdendo-se quando o pensamento abstrato se faz necessário e já deveria estar presente, recorremos à literatura para buscar compreender aspectos já estudados sobre o desenvolvimento cognitivo. Assim, buscamos referências às teorias de aprendizagem com o intuito de compreendermos um pouco mais esta realidade. Nesse sentido, compreendemos o termo “teorias de aprendizagem” como uma construção humana que visa interpretar de forma sistemática a área de conhecimento da aprendizagem. As teorias de aprendizagem visam explicar o que é a aprendizagem e buscam explicações para o seu desenvolvimento.

Como já abordamos anteriormente, neste trabalho nos propomos a analisar situações no processo de escolarização de surdos e como estas podem favorecer o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos. Assim, daremos especial atenção às ideias de Piaget e Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo, pois estamos interessados em compreender como tais sujeitos adquirem conhecimento e quais os principais entraves que explicam a atual situação em que se encontram, na qual muitos chegam ao final do ensino obrigatório sem conhecimentos básicos.

Procuramos identificar no pensamento de alguns autores, como Piaget e Vygotsky, o que há em termos do desenvolvimento cognitivo, que nos permita pensar, em que momentos e situações o processo de escolarização e a relação professor-aluno permitiu que esse sujeito permanecesse estacionado em suas possibilidades de pensar abstratamente, ou seja, desenvolver o pensamento conceitual. Nesse sentido, entendemos o pensamento conceitual como a possibilidade de construir e operar com conceitos, de forma a permitir a estruturação de critérios, argumentos e explicações pertinentes.

Neste enfoque, iniciaremos nossos estudos a partir das ideias propostas por Jean Piaget.

3.2 Algumas contribuições de Jean Piaget acerca da cognição humana

Jean Piaget (1896 – 1980) muito contribuiu para o entendimento acerca do desenvolvimento infantil, sendo considerado um dos nomes mais influentes na

pedagogia, embora nunca tenha sido pedagogo. Com relação à formação acadêmica, Piaget é graduado em Biologia e doutor também em Biologia, porém construiu sua contribuição à pedagogia devido ao rigoroso processo de observação oriundo de sua formação. A atenção de Piaget se voltava a buscar compreender o processo de aquisição de conhecimento. Dedicou-se particularmente à observação da aquisição do conhecimento em crianças e inclusive comenta que muito aprendeu observando os próprios filhos.

A partir de estudos acerca das concepções infantis sobre o tempo, espaço, causalidade física, movimento e velocidade Piaget criou um campo de investigação que denominou de epistemologia genética. O principal ponto de interesse de Piaget é a problemática epistemológica: como o estado de conhecimento evolui de um estado de menor para um estado de maior conhecimento? O interesse sobre o desenvolvimento cognitivo levou o autor a estudar principalmente o desenvolvimento infantil. Kamii (1991) comenta que Piaget mudou-se para a França em 1991 e começou a trabalhar com Binet, desenvolvendo testes de inteligência destinados, principalmente, as crianças. Ao aplicar tais testes, Piaget observou que, de forma geral, crianças francesas de uma mesma faixa etária cometiam erros semelhantes. Concluiu, então, que o pensamento desenvolvia-se gradualmente. Passou a pesquisar o desenvolvimento cognitivo, entendido por ele como uma evolução gradativa.

Para Piaget os conhecimentos não são simples produtos da aprendizagem, de condições inatas ou de processos sócio-linguísticos. Segundo ele, todo o conhecimento é fruto de construções sucessivas que colaboram, constantemente, na elaboração de novas estruturas – processo de assimilação e acomodação (PIAGET, 1976). Segundo Piaget (1976), o desenvolvimento mental da criança pode ser descrito de acordo com os esquemas de assimilação que utiliza. Tais esquemas caracterizam o desenvolvimento intelectual como constituídos de períodos. Tais períodos são: **sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal** (PIAGET, 1976; PIAGET; INHELDER, 1976).

Para o autor, o período **sensório-motor** inicia-se com o nascimento e perdura até aproximadamente os dois anos de idade. Assim que o bebê nasce já apresenta comportamentos reflexivos, como a sucção, o choro e alguma atividade corporal indiferenciada. Neste estágio a criança não diferencia o seu eu do meio. A criança se entende como o centro e percebe todo o restante existindo em sua função. Neste estágio a criança é egocêntrica e não percebe os limites de seu corpo... entende o externo como uma extensão do seu eu. Neste período, a criança ainda não se percebe como possuidora de desejos e vontades (que, na verdade, são as causas de suas

ações). Nesse estágio verifica-se a evolução da percepção e da motricidade (PIAGET, 1976).

A partir de evoluções cognitivas, a criança passa a descentralizar suas ações em relação ao próprio corpo e passa a entender-se como um elemento entre os demais – o que marca o fim do período sensório-motor e o início do período pré-operacional.

O **período pré-operacional** (ou também chamado de objetivo-simbólico) inicia-se após os dois anos, sendo marcado pela percepção do sujeito como possuidor de um corpo como fonte de seus movimentos e diferenciado do meio e de outros objetos. Nesta fase já se inicia a manipulação de objetos para satisfazer suas necessidades imediatas e curiosidades. É possível que a criança comece a lidar com deslocamentos externos invisíveis de objetos – o que significa que a criança já percebe que os objetos estão associados a uma realidade cognitiva, além da realidade física. Este período costuma ocorrer dos dois aos seis ou sete anos, fase em que a criança já utiliza a linguagem, símbolos e imagens mentais, inaugurando uma importante fase do desenvolvimento mental. O pensamento já possui certa organização, embora ainda não seja reversível (ou seja, a criança ainda não é capaz de percorrer um caminho cognitivo e em seguida percorrê-lo em sentido inverso de forma a reencontrar o ponto de partida). Nesta etapa, observa-se que as crianças podem facilmente entrar em contradição. Há ainda uma perspectiva egocêntrica, as explicações se referem as suas experiências pessoais e podem ou não ser coerentes com a realidade (PIAGET, 1976).

Goulart (1991) enumera algumas características típicas do período pré-operacional: o egocentrismo ainda presente; a incapacidade de descentração, com a centralização da atenção em um único aspecto; a percepção dual dos estados e das transformações; a ação desenvolve-se a partir de imagens concretas e; a irreversibilidade do pensamento.

Em geral, entre sete e oito anos de idade, inicia-se o **período operacional-concreto**, que se estende aproximadamente até os onze ou doze anos. Nesta nova fase há uma evidente descentração egocêntrica. O pensamento da criança já se encontra mais organizado e possui características de uma lógica de operações reversíveis. A criança passa a ser capaz de pensar no todo e nas partes simultaneamente. Nesta etapa a criança realiza com mais propriedades operações concretas, ainda não é capaz de operar com hipóteses com as quais poderia raciocinar independentemente de serem falsas ou verdadeiras. Ainda é dependente do concreto, inicia seu pensamento sempre se apoiando no real e palpável. Tal estágio constitui uma fase de transição entre a ação e as estruturas lógicas.

Segundo Goulart (1991), para Piaget, neste período se constituem **duas ordens de operações: as lógico-matemáticas e as infralógicas**. As operações concretas **lógico-matemáticas** versam sobre “semelhanças”, “diferenças” ou ambas ao mesmo tempo. Já as operações concretas **infralógicas** são aquelas formadoras da noção do objeto como tal, por oposição ao conjunto de objetos e versam sobre as conservações físicas e a constituição do espaço.

O desenvolvimento da ideia de conservações físicas ocorre no período **operacional-concreto**, em diferentes etapas. Ao citar como exemplo o experimento com um copo estreito e longo e outro copo largo e curto que possuem o mesmo volume, uma criança de cinco anos oscila ao responder e afirma que há ora mais água em um copo e ora no outro (etapa da não conservação). Na etapa seguinte a criança se fixa em uma resposta e propõe explicações (etapa de semiconservação ou etapa intermediária). Por volta dos sete ou oito anos as crianças passam a afirmar que a quantidade de matéria é a mesma, apesar das deformações. As respostas passam então a se basear nas transformações e não nas aparências perceptíveis. Em seguida a aquisição da ideia de conservação de quantidade de matéria, a criança adquire a ideia de conservação de peso e por fim a conservação do volume. Segundo Piaget, há uma ordem genética no aparecimento dos três tipos de conservação mencionados (quantidade de matéria, peso e volume, nesta ordem).

Assim como as operações **infralógicas**, as operações **lógicas** também iniciam o seu desenvolvimento no período *operacional-concreto* e se estendem pelo período das operações formais. As operações lógicas são classificadas como: operação de classificação, operação de seriação, operação de multiplicação lógica, compensações, pensamento proporcional, probabilidade, correlação ou indução de leis.

De forma paralela também se desenvolvem alguns conceitos matemáticos. Os conceitos matemáticos de número, tempo e espaço e conceitos combinados de espaço, tempo e velocidade desenvolvem-se concomitantes as operações lógicas (e se interinfluenciam). A formação do conceito de número, por exemplo, possui estreita conexão com a conservação numérica e operações lógicas de classificação e seriação (GOULART, 1991). O conceito numérico vai além do fato de contar verbalmente. O conceito aritmético de número é dependente da noção de unidade. Goulart (1991) conclui então que o conceito de número surge como síntese das operações lógicas de classificação e seriação.

O período seguinte, chamado de **operações formais**, costuma iniciar-se por volta dos onze ou doze anos. Sua principal característica é a habilidade de pensar com hipóteses, sejam essas verdadeiras ou falsas. O adolescente passa a operar com o real e com o possível. Tal fase representa a liberação da necessidade de objetos

concretos. O indivíduo passa a ser capaz de realizar deduções lógicas, o que faz com que a característica básica desse período seja a capacidade de manipular construtos mentais e reconhecer relações entre esses construtos. Segundo Piaget (1976), tal período estende-se ao longo da vida adulta.

Todas as características do período das operações formais se unem como instrumentos do raciocínio científico e o adolescente passa a ser capaz de solucionar diversos problemas devido a atitude hipotética dedutiva que se desenvolve. O indivíduo passa a ser capaz de imaginar possibilidades, testar empiricamente e interpretar de forma lógica os resultados empíricos (PIAGET, 1976; PIAGET & INHELDER, 1976).

No período operatório formal o indivíduo estabelece sistemas de conjuntos e a estes impõe transformações reversíveis e irreversíveis (a reversibilidade é uma característica que passa a ser dominada no período operacional concreto). Operações desse tipo podem ser exemplificadas com o uso de balanças e testes de peso / equilíbrio. As possíveis combinações já podem ser avaliadas pelo indivíduo já que este já domina questões relativas a inversão e reciprocidade.

Ainda durante o *período operatório formal* o indivíduo adquire a habilidade de operar com **quatro operações lógicas**, as quais são: compensações mais complexas, a razão proporção (ou pensamento proporcional), a probabilidade (ou pensamento probabilístico) e a correlação (ou indução das leis).

A operação lógica de compensações mais complexas “é uma operação lógica na qual se tenta restabelecer o equilíbrio de um sistema modificando uma variável do próprio sistema ou de um sistema diferente” (GOULART, 1991, p. 43). Já o pensamento proporcional é um tipo de operação lógica que permite a construção de relações métricas e que podem ser utilizados na descrição de mudanças nas variáveis. A operação lógica de probabilidade permite justificativa como a de que um objeto ou variável que possui uma maior frequência tem uma maior chance de ser escolhido aleatoriamente. A operação lógica de correlação é aquela que possibilita a construção de regras ou leis que relacionam entre si diversos acontecimentos.

Para a avaliação do estágio de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, Piaget propõe diversos testes (PIAGET, 1978, 1989). Encontramos, na literatura, muitas referências a tais testes (PALANGANA, 2001; VASCONCELOS, 1996 e outros).

Por fim, no que se refere aos períodos do desenvolvimento mental propostos por Piaget, vale ressaltar que a passagem de um período para outro não ocorre de forma abrupta; esta ocorre de forma contínua. Cada estágio possui uma estrutura mental. Os indivíduos podem, mesmo estando em um determinado período, apresentar características de períodos anteriores. Outro fato relevante é que, segundo

Piaget, a ordem dos períodos é invariável, embora as idades para o início e o fim desses não sejam rígidas.

No que se refere a mudança de um estágio de desenvolvimento para outro, para Piaget, este ocorre por assimilação, acomodação e equilíbrio. A assimilação se refere a esquemas mentais elaborados pelo indivíduo para abordar a realidade. Segundo Goulart (1991, p. 14) “Piaget denomina assimilação ao processo de absorção do que é oferecido pelo mundo que nos rodeia e organização de experiências em torno das atividades que as produzem”. Quando o indivíduo assimila algo, isto significa, para Piaget, que este incorporou esta realidade aos seus esquemas de ação, impondo-se ao meio. Quando não conseguimos assimilar algo, nossa mente desiste ou se modifica, o que, neste último caso, é chamado por Piaget de “acomodação”. Para Piaget, é através das acomodações (que conduzem a construção de novos esquemas de assimilação) que ocorre o desenvolvimento cognitivo. Quando o meio externo não apresenta problemas ou desafios, a mente apenas assimila.

Nas tentativas de elucidar desafios, há uma reestruturação (acomodação) e isto leva ao desenvolvimento. Durante a “acomodação”, há sempre a assimilação, pois a acomodação é a reestruturação da assimilação. Neste sentido, surge o equilíbrio, fator central do desenvolvimento mental (GARCIA; FABREGAT, 1998). O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação pode ser interpretado como a adaptação à situação. Na medida em que novas experiências se originam e se acomodam, surgem novos esquemas de assimilação, o que faz com que a cognição atinja um novo estado de equilíbrio.

Outro conceito importante na teoria de Piaget é o de **egocentrismo infantil**. Para Piaget o egocentrismo é um fato de conhecimento. Ele descreve o egocentrismo infantil como “o conjunto das atitudes pré-críticas, e, por conseguinte, pré-objetivas, do conhecimento” (PIAGET, 1989, p. 59). Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo não ocorre por mera soma de itens, mas exige uma reformulação de pontos de vista prévios, num processo contínuo de correção. Então, sair do egocentrismo significa descentralizar. O termo egocentrismo está relacionado a inabilidade inicial para descentralizar. Segundo a teoria de Piaget é necessário uma maturação mental para transcender a situação egocêntrica de forma que ocorra o surgimento de determinadas condutas.

Para Macedo (2010), a grande contribuição de Piaget para a pedagogia foi estudar o raciocínio lógico-matemático. Tanto Piaget (1976) quanto Macedo (2010) defendem que a compreensão do raciocínio lógico matemático é dependente da etapa de desenvolvimento em que a criança se encontra. Esta visão impõe uma limitação à pedagogia, já que afirma que a criança só aprende quando pronta para tal, ou seja,

correlaciona o desenvolvimento cognitivo com a maturação biológica, o que constantemente serve como justificativa para a não aprendizagem de diversos alunos, inclusive dos surdos. Porém, outros autores como, por exemplo, Vygotsky, discordam desta visão de maturidade necessária ao desenvolvimento, como veremos mais a frente.

Ainda segundo a epistemologia genética proposta por Piaget (1976), a matéria prima do trabalho do professor é o conhecimento. Piaget afirma que o conhecimento se constrói a partir das descobertas que a própria criança faz. Assim, desenvolveu a ideia de que o aprendizado é construído pelo aluno, insuflando a corrente construtivista.

Ter como matéria prima o conhecimento não implica em fazer com que o aluno consiga resolver um determinado exercício, por exemplo, mas sim conseguir que compreenda, por meio da reflexão pessoal, como resolver determinada questão. O fato de um aluno chegar à resposta correta de um determinado problema não significa, necessariamente, que este tenha progredido em conhecimento. Para Piaget, é necessário levar o aluno a refletir como chegou a determinado conhecimento, como explicar os caminhos percorridos nesta resolução. Isto leva o aluno a enfrentar uma nova dificuldade: abstrair empiricamente e reflexivamente para analisar os próprios caminhos percorridos. Segundo Piaget, é neste nível (na abstração e auto reflexão) que a aprendizagem se embasa, e não no nível da ação prática e mecânica da resolução, que comumente ocorre de forma unicamente repetitiva.

Para ilustrar tal situação podemos pensar em pessoas que passam toda uma vida realizando uma determinada ação prática, com excelência, mas não desenvolvem a capacidade de analisar tais ações... Até mesmo o fato de o professor solicitar que seus alunos, por exemplo, expliquem como solucionaram uma determinada questão pode levá-los a tomar consciência das próprias ações, a refletir sobre seus encadeamentos e, assim, podem chegar a generalizações pertinentes, e até a teorizar sobre o problema em questão.

Neste sentido, é importante que o professor tenha consciência de seu papel e saiba como se constitui o pensamento. Uma atitude do professor que apenas cultive o treinamento é uma perigosa forma de se trabalhar a produção escolar do conhecimento, pois o treinamento puro e simples atua na direção oposta da abstração e reflexão, ou seja, no real pensar e analisar. Segundo Becker (2001, p.61), “na medida em que o treinamento exija o fazer sem o compreender, separando a prática da teoria, subtrai a matéria prima da reflexão, anulando o processo de construção das condições prévias de todo o desenvolvimento cognitivo”.

3.2.1 Piaget e Construtivismo

Surge, principalmente a partir das considerações de Piaget sobre a necessidade de reflexão, a ideia do construtivismo, pois a educação deve ser um processo de construção de conhecimento entre alunos, professores e demais envolvidos. Segundo Coll (1994, p. 136) “a concepção construtivista situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal que a educação escolar trata de promover”. Na concepção construtivista “aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (COLL; SOLÉ, 2006, p. 19). O conhecimento, nesta perspectiva é construído e reconstruído com a participação e contribuição ativa dos alunos na qual o professor age como mediador entre o aprendiz e a cultura, e não simplesmente algo transmitido e repetido (COLL; SOLÉ, 2006). Tais ideias afetam, diretamente, a prática pedagógica do professor. É importante que este realmente reflita sobre a sua própria prática e como se constitui o conhecimento para então optar por uma abordagem diferente do simples treinamento / adestramento.

Para Becker (2001), a ideia do construtivismo significa que nada está pronto e acabado. O conhecimento é visto como algo em constante construção. Portanto, é uma teoria que visa interpretar o mundo do conhecimento a partir daquilo que os alunos já conhecem, seus conhecimentos prévios, e com a mediação do professor.

Segundo Coll (1994), a partir de situações de aprendizagens significativas o aluno é capaz de construir, modificar, diversificar e coordenar seus esquemas mentais de forma a estabelecer redes de significados que potencializam seu constante desenvolvimento.

Na perspectiva construtivista orientar a aprendizagem é, portanto, oportunizar uma sequência de desequilibrações (momentos em que os alunos são levados a refletir e questionar) que levam a criança a fazer esforço para a reequilibração (momentos em que os alunos novamente tem a sensação de domínio de conhecimento). Cabe ao professor atuar como um agente provocador de desequilíbrio, fornecendo subsídios para um novo equilíbrio, para que o aluno seja sempre estimulado a alcançar uma nova situação de equilíbrio pelo aumento de conhecimento. Porém, parece-me que muitos professores acabam por “poupar” os alunos deste desafio, principalmente quando tais alunos possuem alguma deficiência.

Como principais características do modelo construtivista, podemos destacar que nesta perspectiva, diferentemente das posturas tradicionais nas quais o professor é o centro do processo de ensino e o aluno é visto como uma tabula rasa que deve reter conhecimentos transmitidos, o ensino é sempre centrado no aluno, o qual deve

estar envolvido no processo de aprendizagem no sentido de possibilitar a construção do conhecimento. O papel do professor passa a ser o de direcionar a aprendizagem como orientador, elaborando perguntas e fomentando discussões que auxiliem o aluno a construir ativamente seu conhecimento. O método de ensino, até então coercivo e repetitivo passa a centrar-se no aluno que responderia de acordo com suas experiências pessoais e personalidade aos estímulos do professor. O tempo deixa de ser um fator preocupante; os debates e discussões precisam instigar a reflexão. Para a perspectiva construtivista os conhecimentos prévios dos alunos devem ser considerados e utilizados como alavancas que favorecem não só o interesse pelo tema a partir da contextualização, mas também alicerçam a suposta construção do conhecimento, que deve ser sempre pautada na participação e reflexão.

Entretanto, convém salientar que os conteúdos estudados já fazem parte do arcabouço cultural e toda a tentativa de “reconstrução” destes enfoca um encontro do que já está estabelecido socialmente e não exatamente uma real busca de respostas quaisquer. Esta é uma das razões que justifica a presença do professor como direcionador desta “reconstrução”. Caso os alunos não tenham a orientação adequada podem alcançar conclusões diferentes das socialmente elaboradas. Isto justifica a necessidade de um trabalho conjunto e compartilhado (COLL; SALÉ, 2006).

Por outro lado, inúmeros autores tecem críticas à epistemologia construtivista (MOREIRA, 1999, 2005, 2008, 2009; MATTHEWS, 1994; LABURÚ, 2001). Segundo a literatura, o enfoque construtivista corre o risco de conduzir a pouca ou nenhuma atenção aos conteúdos conceituais, possibilitando que os alunos permaneçam com seus conceitos espontâneos e sem real entendimento dos conceitos científicos pertinentes. Isso ocorre porque muitas vezes os alunos permanecem com seus conceitos espontâneos limitados e esses são respeitados e entendidos como uma concepção alternativa do conhecimento, porém, esta concepção pode nunca chegar a concepção científica. Outro ponto de questionamento é o preparo do professor perante o desafio de instigar constantemente seus alunos, o que não é uma tarefa fácil. Muitas vezes, apesar das tentativas do educador, seus alunos não desejam se envolver em debates e discussões. Sem o envolvimento e a participação ativa dos alunos todo o sistema fica comprometido. Além disso, há críticas quanto à constante necessidade de reinvenção daquilo que já é uma realidade, o que sem o direcionamento adequado do professor, pode levar os alunos a conhecimentos não corretos (MATTHEWS, 1994).

Neste sentido vale refletirmos a educação dos surdos nos dias atuais. A literatura tem afirmado e, também verificamos ao longo de nosso trabalho, que sujeitos surdos são incluídos nas escolas regulares, avançam no processo de progressão da escolarização, porém não demonstram avanços nos conhecimentos ditos escolares.

Que tipo de atitudes pode estar contribuindo para estes resultados? Segundo Piaget (1976) e Piaget; Inhelder (1976), durante o desenvolvimento cognitivo há a mudança de um estágio de desenvolvimento para outro. Tal mudança ocorre baseando-se nos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio.

A assimilação, como já citado acima, se refere aos esquemas mentais elaborados pelo sujeito para interpretar a realidade. Para que ocorra a assimilação o indivíduo deve impor-se ao meio, na ótica de compreendê-lo. Ao não conseguir compreender algo com os esquemas atuais, novos esquemas surgem (momento chamado de acomodação), o que possibilita o desenvolvimento. Ao processo de assimilação – acomodação Piaget chama de equilíbrio. O surgimento de novos esquemas faz com que o indivíduo avance no desenvolvimento cognitivo. Todo o processo de equilíbrio é estimulado pela atuação do outro social que tem o papel de instigar o desenvolvimento. No ambiente escolar tal papel deve ser principalmente desempenhado pelos professores. Entretanto, os dados inicialmente apresentados nos fazem inferir que tais sujeitos não estão avançando como deveriam no desenvolvimento cognitivo. Possivelmente isto ocorra porque tais indivíduos não estão realmente sendo instigados a avançar. Estariam, na verdade, sendo empurrados pelo sistema educacional sem que tenham que realmente adquirir conhecimentos. Isso faz com que fiquem acomodados no processo de desenvolvimento cognitivo.

Além dessas questões, é preciso levar em consideração o importante papel que a linguagem tem no processo educacional. Piaget e Inhelder (1976) comentam que na criança ouvinte a linguagem aparece mais ou menos ao mesmo tempo que o pensamento semiótico, porém, nas crianças surdas, a aquisição da linguagem só ocorre após os processos de imitação, jogo simbólico e imagem mental. Os autores comentam sobre a língua de sinais desenvolvida naturalmente pelos sujeitos surdos e afirmam que esta é ao mesmo tempo social (construída coletivamente) e procedente de significantes de caráter imitativo que intervém diretamente no jogo simbólico.

Os autores afirmam que o grande problema referente à aquisição da linguagem é que esta está diretamente relacionada ao pensamento e as operações lógicas. Assim, os indivíduos surdos acabam por desenvolver língua de sinais, porém, devido a questões sociais, este desenvolvimento ocorre com atraso (quando comparado ao desenvolvimento da linguagem nos indivíduos ouvintes) e, este repercute em um atraso que pode ser sistemático na lógica. Porém, o autor afirma que não se pode falar em carência, pois comenta que os mesmos estágios evolutivos são evidenciados nos surdos, apenas ocorrem com atraso devido à ausência da linguagem (PIAGET; INHELDER, 1976).

Para aprofundarmos nossa compreensão acerca do papel do outro e também da importância da tarefa desafiadora para o tão almejado desenvolvimento, passaremos a seguir a rever algumas ideias de Vygotsky, que muito contribuem para esse entendimento.

3.3 Contribuições de Vygotsky sobre o desenvolvimento

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em novembro de 1896, numa pequena cidade da Rússia. Foi contemporâneo de Jean Piaget. Estudou Direito e Literatura na Universidade de Moscou, conhecia nove idiomas e, ao longo da breve vida, produziu cerca de 200 trabalhos de Psicologia e 100 sobre Arte e Literatura. Era partidário à revolução russa, acreditava e lutava por uma sociedade mais justa e sem conflitos sociais, e tinha amigos partidários como Luria e Leontiev. Assim como Piaget, Vygotsky não formulou uma teoria pedagógica, embora tenha muitas contribuições acerca do processo de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento. Construiu sua contribuição tendo por base o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio histórico e cultural, com ênfase no papel da linguagem e da aprendizagem. Faleceu aos 37 anos, em Moscou, vítima de tuberculose. Dois anos após a sua morte seus livros foram proibidos, por 20 anos, pela ditadura de Stálin. Em 1962 o livro “Pensamento e Linguagem” foi publicado nos Estados Unidos e em 1984 o livro “A Formação Social da Mente” (no qual aborda os problemas da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, analisando-os desde a infância à luz do seu contexto histórico-cultural), foi pela primeira vez publicado no Brasil. Em 1987, “Pensamento e Linguagem” e a “Construção do Pensamento e da Linguagem” também foram publicados no Brasil, seguido por Psicologia Pedagógica, em 2001 (OLIVEIRA, 1997; REGO, 2004).

A partir dos estudos realizados sobre as obras de Vygotsky, podemos verificar que as concepções de Engels e Marx estão muito presentes em suas ideias. É evidente a presença de pressupostos filosóficos e epistemológicos baseados em Marx, principalmente no que se refere às concepções de sociedade, trabalho e interação dialética entre o homem e a natureza. Vygotsky enfatiza as transformações do indivíduo, sempre fazendo referência a sua inserção nos diferentes contextos culturais e históricos, o que reflete a cosmovisão dialético materialista da história proposta por Marx e Engels (2006). Durante a sua breve vida, Vygotsky dedicou-se a uma diversidade de assuntos relacionados ao desenvolvimento humano. Dentre suas inúmeras contribuições, podemos destacar o foco nos aspectos comportamentais

tipicamente humanos e suas hipóteses de como esses comportamentos se desenvolvem, baseando-se em estudos de aspectos cognitivos. Vygotsky procurou compreender o desenvolvimento humano por meio de estudos da relação do homem com o meio social e material, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a relação entre pensamento e linguagem, suas formas de atividade (trabalho) como meio de relacionamento entre o homem e a natureza, o uso de instrumentos, a mediação simbólica, as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, a defectologia e suas implicações no desenvolvimento humano, o desenvolvimento de conceitos, dentre outros temas (VYGOTSKY, 1991).

Vygotsky entende o desenvolvimento da criança de forma diferenciada às demais propostas que se baseavam em maturação biológica. Para ele, mecanismos biológicos atuam a princípio, (estão presentes nas funções básicas elementares), porém, as influências culturais são, em determinado momento, mais significativas para o desenvolvimento humano que as questões biológicas. Vygotsky defende que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido independentemente ao contexto social e cultural no qual ocorre. Para ele, o desenvolvimento cognitivo não obedece necessariamente a estágios de desenvolvimento biológico, como defendia Piaget, mas está diretamente imbricado e relacionado às relações sociais e culturais nas quais o indivíduo está inserido, sendo tais relações ainda mais fundamentais para o desenvolvimento humano que as questões biológicas.

Para Vygotsky, o homem já nasce com algumas características próprias à espécie humana (como a visão tridimensional), mas outras funções (como as psicológicas superiores, que envolvem intenção, memória lógica, planejamento, consciência, etc.) dependem da aprendizagem e são pertinentes apenas à espécie humana. Vygotsky (1995), diferencia as funções psicológicas em elementares e superiores. As funções psicológicas elementares são representadas pelas capacidades inatas, pela memória mecânica, atenção involuntária, imaginação reprodutora e pensamento figurativo, por exemplo. Tais funções podem se desenvolver independente do meio social. Já as funções psicológicas superiores são exclusivas dos seres humanos e envolvem atividades tais como a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento e a linguagem. Tais funções não estão presentes no indivíduo desde seu nascimento, segundo a teoria sócio histórica cultural, as funções psicológicas superiores são desenvolvidas ao longo da vida (e por toda a vida) e estão vinculadas às interações entre o sujeito e a sociedade, a cultura e sua história, levando em conta as oportunidades e situações de aprendizagem a que estiveram expostos. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente das interações estabelecidas pelo indivíduo e, na ausência

de interações instigadoras, tais funções podem não se desenvolver (caso frequente em crianças que são encontradas na selva – como os meninos lobo).

Às primeiras estruturas do desenvolvimento são chamadas, por Vygotsky (1995), de primitivas, pois se tratam de um todo psicológico natural, biológico. As estruturas primitivas são todas as características inatas à espécie humana. A partir das possibilidades de desenvolvimento oriundas das interações sociais surgem as estruturas superiores, que emergem durante o processo de desenvolvimento cultural. Tais estruturas são inauguradas pela aquisição da linguagem e sua articulação com o pensamento, constituindo o pensamento verbal.

Segundo Vygotsky a aquisição da linguagem é crucial para o desenvolvimento humano, pois é a partir do emprego da palavra (emprego funcional do signo), que passamos a desenvolver o pensamento conceitual. Segundo o autor:

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKY, 2001, p. 170).

Além disso, Vygotsky ressalta que o pensamento só se desenvolve em todas as suas possibilidades atingindo o pensamento psicológico superior quando o meio oferece situações e desafios que estimulem esse desenvolvimento:

... onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso (VYGOTSKY, 2001, p. 171).

Tais ideias de Vygotsky são cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa e serão mais explorados no decorrer do texto, conforme se apresente necessidades de elucidações.

Para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1995) sugere a existência de quatro etapas de desenvolvimento: primeiramente as reações inatas (estruturas primitivas), a segunda etapa se refere às reações adquiridas (ou formação de hábitos), a terceira etapa se relaciona as reações intelectuais e, por fim, a quarta etapa se refere a um tipo histórico e social de desenvolvimento humano, representado pelo autodomínio que caracterizam as formas superiores da conduta humana.

A primeira etapa (“reações inatas”) é constituída pelos instintos, por tudo o que é inato à condição humana, tudo que é hereditário, como o trabalho interno do organismo, os sentidos, emoções físicas (dor, sabores, odores, prazeres), os reflexos,

risos, bocejos, etc. Tais reações instintivas fazem parte das estruturas primitivas do desenvolvimento humano ou estão diretamente ligadas ao pensamento sensorial, e também estão presente nos animais (VYGOTSKY, 1995).

Ao nascer, o ser humano apresenta apenas estruturas inatas e primitivas, de caráter biológico, que também são evidentes nos animais. Como sabemos, a princípio, os bebês humanos são extremamente dependentes; é necessário os suprir com suas necessidades básicas de alimentação e higiene para que sobrevivam e, assim, nas relações estabelecidas para este suprimento básico, que tanto envolve como encanta, inicia-se naturalmente o processo de interação com o outro. A partir deste processo interativo inaugura-se um tipo de relação do bebê com o mundo, que ocorre por meio da mediação de outro indivíduo mais experiente (papel que costuma ser exercido inicialmente pelo núcleo familiar). Por meio da mediação com o outro inicia-se a interação com a cultura historicamente construída e assim são inauguradas as possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O acesso do homem aos objetos e sistemas simbólicos constituídos culturalmente é, portanto, mediado por outras pessoas, sendo que a linguagem é, ao mesmo tempo, tanto um sistema simbólico utilizado para a comunicação e estruturação do pensamento como uma ferramenta para a própria inserção cultural.

Então, a partir da interação com o outro que se inicia com a tentativa de suprir as necessidades básicas do bebê, ocorre a mediação pelo contato do bebê com um indivíduo mais experiente que o levará não só a sobrevivência (reações inatas ou primitivas que são consideradas como a primeira etapa do desenvolvimento humano), mas o conduzirá primeiramente à formação de hábitos, tida como a segunda etapa do desenvolvimento (reações adquiridas), o que também impulsionará todo o seu desenvolvimento posterior. Assim, podemos dizer que no início da interação do bebê com outro ser humano já se inicia o processo de desenvolvimento do homem, pois além de suprir as necessidades básicas inaugura-se naturalmente a etapa de formação de hábitos ou “adestramento” a partir desta relação. Trata-se de diversas reações condicionadas que são aprendidas a partir da observação, convívio e com a experiência pessoal, como, por exemplo, o ato de caminhar, correr, saltar, emitir sons, movimentos esportivos e outros. A principal diferença entre as reações inatas e a formação de hábitos (segunda etapa do desenvolvimento) é que esta última precisa ser aprendida, enquanto que a primeira é natural, inata.

Neste processo, na tentativa de aprender uma nova atividade que se transformará futuramente em hábito, propiciamos o início do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Isto ocorre porque durante o processo de aprendizagem, uma etapa do desenvolvimento inicialmente classificada como

superior, ao ser fossilizado, (como Vygotsky costuma se referir à automatização da atividade), passa a se configurar como novamente formação de hábito. Isto pode ser perfeitamente ilustrado, por exemplo, com a atividade de andar de bicicleta: inicialmente o aprendiz precisa raciocinar voluntariamente sobre cada movimento para conseguir equilibrar-se e mover-se (exemplificando já a terceira etapa); após algum tempo tais atividades tornam-se por demais mecânicas e automatizadas (formação de hábito: segunda etapa). Neste caso há um trânsito entre as reações intelectuais (terceira etapa) e a formação de hábitos (segunda etapa do desenvolvimento das funções psicológicas superiores).

Como citado, a terceira etapa do desenvolvimento se refere ao intelecto ou as reações intelectuais. Podemos ilustrar tal etapa com o exemplo já citado (aprender a andar de bicicleta); neste caso destacamos as principais características desta terceira etapa: necessidade de adaptação a novas condições e solução de tarefas, como a resolução de problemas, o que pode implicar na necessidade de uso e criação de novas ferramentas e instrumentos. Segundo comenta Vygotsky (1995), alguns autores acreditam que esta terceira etapa não deve ser considerada separadamente, mas sim como uma etapa mais complexa dentro da formação de hábitos. Porém, para ele, esta terceira etapa se difere da simples formação de hábitos, pois trata de reações intelectuais que dependem do emprego constante do raciocínio em busca de uma solução e não apenas da aquisição mecânica de hábitos (o que até pode ser entendida como uma adaptação). Com certeza o desenvolvimento das reações intelectuais (terceira etapa do desenvolvimento) se apóia na formação de hábitos, que não desaparece com o surgimento da nova etapa, mas é complementada e superada pela nova etapa (fato que ocorre em todas as etapas do desenvolvimento).

Segundo Vygotsky (1995), para compreendermos o tão complexo desenvolvimento humano não bastam apenas as três etapas citadas acima, mas é necessária a introdução de uma quarta etapa do desenvolvimento, que se referem ao domínio do próprio comportamento em que, como vimos no caso dos atos volitivos, nega dialeticamente as etapas primitivas e as conservam num nível superior de funcionamento. Atividades relacionadas ao pensamento, à formação de conceitos, juízos e deduções se baseiam na intervenção da vontade e, por isso, são exemplos de atividades que empregam esta quarta etapa do desenvolvimento.

No que se refere ao desenvolvimento da quarta etapa, segundo Vygotsky (1995), talvez seja inclusive errôneo chamá-la de quarta etapa já que a relação desta com a terceira não é semelhante ao padrão de relação da segunda com a terceira etapa, por exemplo. Porém, possivelmente, não classificá-la como outra etapa seria ainda mais errônea. A quarta etapa se refere a vontade e inaugura uma nova esfera

no desenvolvimento: diferentemente das três primeiras etapas, a quarta (a vontade) não está subordinada as leis biológicas. Esta quarta etapa (a vontade) influencia diretamente a segunda (formação de hábitos) e a terceira etapa (reações intelectuais) e pode, inclusive, exercer certo domínio sobre a primeira etapa. Esta última etapa do desenvolvimento inaugura no homem uma nova esfera que pode influenciar e modifica o próprio tipo de orientação do desenvolvimento da conduta que corresponde ao tipo histórico social de desenvolvimento humano. Então, as modificações que o homem cria a partir da quarta etapa de desenvolvimento (a vontade que o impulsiona) o conduz a novos desafios, impulsionando novos desenvolvimentos infundáveis.

Vale ressaltar que todas as etapas estão interligadas e são importantes para o complexo desenvolvimento humano e que todo este desenvolvimento ocorre, inicialmente, no âmbito social e apenas posteriormente a nível intrapsíquico, como já abordamos. Isto reafirma a ideia já vista de que o desenvolvimento é primeiramente intersíquico para depois ser intrapsíquico. Neste processo o homem passa por diversos momentos que repercutem no desenvolvimento de cada etapa, que deve ser entendida como aspectos do desenvolvimento que se relacionam dialeticamente. As atividades escolares, por exemplo, devem estar intimamente relacionadas ao objetivo de promover ao indivíduo o alcance e desenvolvimento de todas as etapas comentadas acima. Atividades mecânicas e imitativas, por exemplo, são importantes para a formação de hábitos e reflexos condicionados e estarão presentes na base das etapas superiores. Problemas que levam a elaboração de soluções conduzem à etapa das reações intelectuais (que, ao final do processo de resolução, também precisará dos conhecimentos aprendidos e já presentes na etapa de formação de hábitos).

Atividades propostas pelos próprios indivíduos como proposições de novos problemas e busca de soluções ilustram atividades que podem exemplificar o desenvolvimento da quarta etapa do desenvolvimento, por exemplo. Podemos dizer, de forma geral, que diversas atividades são importantes para o desenvolvimento das formas superiores de conduta, como até mesmo as práticas imitativas. Isto ocorre, pois a imitação, por exemplo, é uma prática ligada à formação de hábitos, os quais inicialmente não fazem parte do aparato de desenvolvimento do aluno. Ao se esforçar e superar o estágio inicial através da imitação estamos favorecendo o desenvolvimento de formas superiores de conduta, com o desenvolvimento da própria vontade, inclusive. Quando esta atividade já não exige mais esforço, então esta se relaciona as estruturas primitivas.

Agora que abordamos brevemente as quatro etapas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, vale questionar o que leva o homem a transitar por estas etapas. Afinal, o que move sua busca pelo desenvolvimento?

Segundo Vygotsky (1995), a transição entre as funções psicológicas elementares e superiores se baseia principalmente em dois momentos: primeiramente, a dificuldade ou desafio imposto pela tarefa que se propõe ao indivíduo e, seguidamente, aos meios que determinam a estrutura do processo de conduta. Para exemplificar a importância do desafio imposto pela tarefa no processo de desenvolvimento humano, Vygotsky (1995) comenta brevemente alguns experimentos realizados com crianças de dois anos. Observou nessas atividades que o desenvolvimento é favorecido quando a tarefa representa um desafio à criança, ou seja, as atividades desafiadoras são promotoras do desenvolvimento, pois instigam o indivíduo a pensar. Quando a tarefa deixa de ser desafiadora e passa a exigir apenas uma resolução mecânica, a atividade passa a se utilizar das estruturas primitivas do desenvolvimento. Já comentamos brevemente este fato ao fazermos uma citação à Vygotsky, que nos diz: “onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, ... o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades..., não atinge as formas superiores...” (VYGOTSKY, 2001, p. 171). Evidentemente, os meios oferecidos para possibilitar o desenvolvimento da tarefa também são importantes nesse processo. Sem os meios que possibilitem a resolução da tarefa, o indivíduo pode não conseguir prosseguir e assim acabar por desistir, por não ter com o que operar intelectualmente.

Isto nos leva, mais uma vez, a refletir sobre o processo de educação dos surdos. Será que tais alunos surdos realmente têm um acesso a Libras que os permita a articulação necessária entre pensamento e linguagem? Será que o domínio que estes têm adquirido da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, viabiliza possibilidades de estudo e aprendizagem – já que os conteúdos escolares são estudados e registrados nesta língua? Será que nossas tarefas estão sendo desafiadoras o bastante para que esses alunos se sintam realmente instigados à aprendizagem? Será que fornecemos meios que possibilitem a realização a contento das tarefas? Será que o fato de tais indivíduos estarem sendo empurrados pelo sistema educacional não os conduz a acomodação e a estagnação nesse processo?

Neste sentido, para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vygotsky (1996), aponta os signos como fenômeno capaz de alterar por completo o seu fluxo e a sua organização (como já citado anteriormente). Tais signos são primeiramente percebidos no meio externo, social, para depois serem empregados pelo indivíduo. Considera que a participação da linguagem (que é um signo) em uma função psicológica causa uma transformação fundamental nessa função. Sendo assim, os signos não são considerados meros meios auxiliares que facilitam uma função psicológica superior existente, ao contrário, os signos são

capazes de transformar o funcionamento mental do indivíduo, operando como instrumentos psicológicos.

Fazendo nova referência as sábias palavras de Vygotsky:

A formação de conceitos ou a aquisição de sentido através da palavra é o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original...

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceito é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 168 e 170) .

3.4 Educação de Surdos, Caminhos e Perspectivas

Nesse sentido, nos voltamos novamente a refletir sobre o processo de educação dos surdos: como já relatado anteriormente, os sujeitos surdos não adquirem a língua portuguesa espontaneamente, como os ouvintes. Sua língua natural é a Libras, pois esta é uma língua de sinais que os possibilita uma aquisição natural e espontânea, quando em convívio com seus usuários. Porém, os surdos costumam aprender Libras apenas quando chegam à escola. Tal fato é comprovado por Quadros (2006), que nos relata que 41% dos sujeitos surdos por ela pesquisados aprenderam Libras apenas após os 10 anos, no ambiente escolar. Sendo assim, tais sujeitos tiveram acesso a Libras tardiamente e, devido ao não input auditivo também não adquire espontaneamente a língua oral. Isto faz com que, no mínimo, tais sujeitos tenham um acesso tardio à linguagem.

Além disso, comumente os surdos têm o acesso ao aprendizado de Libras mediado por professores ouvintes que também não são realmente fluentes. Assim, comumente tais sujeitos adquirem um parco conhecimento da língua, o que é agravado pela falta de convívio com usuários fluentes em Libras. Isto faz com que os surdos tenham vocabulário bastante restrito, mesmo nesta língua. Nesse sentido, a restrição de vocabulário reflete no domínio de poucos signos, o que complica o desenvolvimento do pensamento conceitual que, conforme já citado por Vygotsky (2001), exige o “emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2001, p.170). É necessário o uso dos signos como instrumento mediador do pensamento para o desenvolvimento do pensamento conceitual.

Sendo assim, consideramos que a aquisição tardia da linguagem traz implicações para o desenvolvimento cognitivo do sujeito não apenas devido às dificuldades comunicativas implicadas, mas principalmente, devido à função de

estruturação do pensamento (pensamento verbal) que é possível a partir do entrelaçamento de pensamento e linguagem e que é dependente da mediação sógnica exercida pela língua.

Ainda em referência ao processo de desenvolvimento dos surdos, estes precisam do desenvolvimento da língua (de preferência devem ter acesso à língua de sinais e a língua majoritária do seu país, já que os conhecimentos escolares e culturais são registrados por esta) para que possam operar com estes signos no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A ausência de conhecimentos de uma língua, além de não favorecer a comunicação, não permite o uso deste importante sistema sógnico e faz com que o indivíduo também seja limitado em suas relações sociais, o que mais uma vez se interpõe ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o acesso a língua é fundamental para o desenvolvimento de todos os indivíduos, inclusive dos surdos. O não conhecimento e a pouca fluência na língua (seja esta qual for) é um fator de obstáculo ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, já que a língua é um importante signo mediador. Há de se garantir possibilidades de aquisição da língua para tais indivíduos.

Ao considerarmos que os conhecimentos culturais e escolares são registrados por meio da língua portuguesa em sua modalidade escrita e, ao buscarmos igualdade de oportunidades para todos no intuito de alcançarmos uma verdadeira inclusão, faz-se, portanto necessário o aprendizado também da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, para os sujeitos surdos, pois apenas o acesso à Libras não os permite participar plenamente do acesso cultural, que é comumente registrado na língua majoritária, em sua modalidade escrita.

Vale destacar que o desenvolvimento das funções mentais superiores não é linear, é um processo em constante transformação qualitativa. Assim, a mediação semiótica permite ao ser humano realizar operações mais complexas sobre os objetos. Para Vygotsky (1996), os signos são instrumentos usados com fins sociais, instrumentos que influem sobre os demais para posteriormente influir sobre si mesmo. Assim, o desenvolvimento cultural se baseia no emprego dos signos, o qual é inicialmente um meio de relação social. As funções superiores do pensamento se manifestam de modo reflexivo no comportamento, como meio de pensamento. Assim, o desenvolvimento dos signos regula o desenvolvimento comportamental. Tal fato é facilmente observável na criança, que no decorrer do seu desenvolvimento costuma aplicar as mesmas formas de comportamento com as quais foi tratada inicialmente. Nesse sentido, podemos afirmar que toda função psicológica superior é uma relação social internalizada.

Sabemos que é a partir da interação entre os indivíduos e os processos de mediação semiótica que o homem interioriza as formas culturais de funcionamento psicológico. Assim, no desenvolvimento infantil ocorre o entrelaçamento dos processos de desenvolvimento cultural e biológico. É na interação com o outro que ocorre a transformação dos processos interpessoais (externos) em intrapessoal (interno) – o que Vygotsky chama de internalização, “*a reconstrução interna de uma operação externa*” (VYGOTSKY, 1991, p. 64). Ainda sobre o processo de internalização, destacamos:

A internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos. (...) A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo” (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Tal trecho enfatiza a importância do signo e destaca o emprego deste como propiciador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (1991), portanto, o desenvolvimento cognitivo humano ocorre por meio das experiências, situações, atitudes, comportamentos, linguagem, hábitos e valores presentes nas relações e interações estabelecidas culturalmente com o outro. Tais relações são mediadas pelos signos. Sendo assim, para o autor, a aprendizagem e o desenvolvimento estão imbricados, desde o nascimento da criança, com sua efetiva inserção na vida social. Nesse sentido, a aprendizagem cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) entendida por Vygotsky como:

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão presentes em estado embrionário (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Então, segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal pode ser entendida como a distância entre aquilo que o indivíduo é capaz de realizar sozinho (desenvolvimento real) e aquilo que o indivíduo consegue realizar com o intermédio do outro mais experiente (desenvolvimento potencial).

Assim, Vygotsky vislumbra a grande importância da escola como um ambiente extremamente propício para a aprendizagem e consequente desenvolvimento do indivíduo. Defende que a escola deve direcionar suas atividades a partir da detecção

do nível de desenvolvimento real do indivíduo e almejando alcançar o nível proximal de desenvolvimento, o que é favorecido pela elaboração de atividades pedagógicas que promovam a aprendizagem e conseqüente avanço do nível de desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial. Além disso, o ambiente escolar deve favorecer o processo de aprendizagem por meio da estimulação à interação e cooperação entre os indivíduos.

Como nossas relações sociais são principalmente estabelecidas através do uso da linguagem, podemos considerar que um atraso na aquisição da língua pode, no mínimo, dificultar o contato e socialização entre os indivíduos e provocar um atraso na aprendizagem, o que conseqüentemente refletirá em um atraso no desenvolvimento, já que, segundo Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Gomes (2006), por exemplo, também afirma que a linguagem é um instrumento que nos proporciona ingressar na cultura por meio da interação com o outro:

A linguagem é uma construção cultural da humanidade tanto na filogênese como na ontogênese, e resulta da interação entre o cérebro e o ambiente social, mediada por um outro indivíduo, constituindo-se num instrumento/ferramenta para a decodificação do mundo, um ganho evolutivo que confere uma capacidade adaptativa sem par em qualquer outra espécie. A cultura criou sistema de símbolos significativos que fazem os humanos diferentes dos animais: a linguagem é o instrumento para ingressar na condição e na cultura humana (GOMES, 2006, p.28).

Isto pode justificar as barreiras que encontramos hoje nos processos educativos dos surdos: em geral, em nosso país, atesta-se a surdez tardiamente. Segundo Zampieri (2007), é comum descobrir a situação de surdez apenas quando a criança começa a frequentar a escola e, normalmente, já devido a um atraso na aquisição da linguagem. O atraso no processo de aquisição da língua, repercute em atraso no desenvolvimento cognitivo, já que a mediação simbólica que é exercida pela linguagem é um fator fundamental para a estruturação do pensamento. Neste sentido, para minimizar tais problemas, a criança precisa ser iniciada linguisticamente o mais cedo possível. No caso dos surdos, sugere-se que assim que detectada a surdez (o que preferencialmente deve ocorrer até os seis meses de idade), seus familiares busquem dominar a Libras e procurem creches ou escolas onde haja profissionais praticantes desta língua. Tal atitude possivelmente minimizará a dificuldade de comunicação e interação social do surdo, propiciando que este tenha maiores oportunidades de inserção e participação social, levando-o a aprendizagem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento.

Assim, perante todas as considerações tecidas até o momento, podemos inferir que o grande problema do surdo não é orgânico, mas sim social. É a pouca

oportunidade de interação social, de relações estimuladoras, que compromete o desenvolvimento do sujeito surdo e, não necessariamente a falta de audição, que costuma ser a causa da pouca interação. Isto pode ser confirmado com os relatos de Oliver Sacks ao se referir a uma ilha, em Massachusetts (Marthas Vineyard), na qual 25% da população é surda. Nesta ilha, segundo Sacks (1998) toda a comunidade, independente de ser surda ou não, domina a Língua de Sinais. Os ouvintes e os surdos são bilíngues (dominam Inglês e Língua de Sinais), sendo que os surdos dominam a língua inglesa apenas em sua modalidade escrita. Segundo o autor, nesta ilha os surdos não são vistos como deficientes ou portadores de alguma particularidade; estudam, trabalham e tem uma vida normal. Sua comunicação com os demais indivíduos ocorre por meio da língua de sinais e estes tem plenas possibilidades de desenvolvimento cognitivo, já que os processos interativos não são afetados pela ausência de input auditivo e a língua de sinais é aprendida de forma natural e espontânea, em período correlato a aquisição da língua oral por ouvintes (que neste local também adquirem a língua de sinais). Segundo o autor, os surdos residentes em Massachusetts possuem boa qualidade de vida, com plena inserção social e cultural, e costumam avançar normalmente nos estudos. As escolas de Massachusetts trabalham com a língua inglesa (em sua modalidade escrita) e com a língua de sinais americana (ASL) em substituição a língua inglesa oral.

Neste sentido podemos afirmar que, segundo a ótica de Vygotsky, o problema do desenvolvimento do surdo não é cognitivo, mas social. A escassez de interações com o outro (devido à dificuldade de comunicação) faz com que a qualidade das trocas com o meio não sejam suficientes para impulsionar o esperado desenvolvimento cognitivo, que fica comprometido.

No que se refere às questões da aprendizagem, vale ressaltar que essa é um processo contínuo ao longo da vida e que esta pode ocorrer a todo o momento, não só no ambiente escolar, mas em qualquer local. Com certeza o ambiente escolar é um campo extremamente fértil para a aprendizagem e, portanto, propiciador de desenvolvimento. Para Vygotsky (1996), a escola exerce um importante papel no que se refere ao desenvolvimento do indivíduo, pois, no ambiente escolar, os indivíduos têm acesso aos conhecimentos e conceitos científicos construídos e organizados socialmente. Nesse sentido, o autor entende “conceitos” como “um sistema de relações e generalizações contidos nas palavras e determinado por um processo histórico cultural” (REGO, 2004, p. 76, ao se referir ao entendimento de Vygotsky sobre conceito).

Vygotsky (1996) distingue os conceitos científicos dos cotidianos. Entende por conceitos cotidianos aqueles que são construídos espontaneamente a partir da

observação e vivência direta. Já os conceitos científicos são aqueles relacionados à eventos nem sempre observáveis e manipuláveis; tais conhecimentos são sistematizados e adquiridos principalmente na escola.

Ambos os conceitos (cotidianos e científicos) estão relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte do mesmo processo de formação de conceitos, embora não ocorra uma transição direta de conceitos espontâneos à científicos. Aliás, para Vygotsky (1996), os conceitos científicos e espontâneos da criança se desenvolvem em direções contrárias: os conceitos espontâneos são ascendentes enquanto que os conhecimentos científicos são descendentes. Daí, o autor afirma que “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos” (Vygotsky, 1996, p. 94). Com esta frase Vygotsky pretende abordar que a criança, ao se deparar com um novo conceito científico, busca significá-lo aproximando-o de um conceito espontâneo já internalizado, buscando enraizar o novo conceito à sua experiência. Isto faz com que seus conhecimentos espontâneos também se desenvolvam.

O processo de aquisição de conceitos é complexo, não linear e fundamental para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, envolvendo operações intelectuais dirigidas pelo uso de palavras que culminarão nesse desenvolvimento.

Para a aprendizagem de um conceito científico é necessário, primeiramente, o acesso a informações externas (em geral difundidas no ambiente escolar) e em seguida uma intensa atividade mental por parte do educando para conseguir compreender e aprender tal conceito, pois esses não são aprendidos mecanicamente. Em geral, Vygotsky (1996) salienta que ainda mais importante do que a possibilidade de aprendizagem de conceitos científicos que a escola proporciona, esta permite ao aluno se conscientizar de seus próprios processos mentais, o que considera fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. “Os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos” (OLIVEIRA, 1992, p. 32).

Segundo a perspectiva de Vygotsky, conceitos são sistemas de relações ou de generalizações contido nas palavras e constituído por um processo histórico-cultural. Aos conceitos estão agregados valores e, em geral, estes não se referem a um único objeto, mas a uma categoria, uma generalização, que é sempre uma constituição de caráter social.

Para Vygotsky, um conceito é mais do que um conjunto de conexões associativas respaldadas pela memória, um conceito é um ato do pensamento. Neste

sentido, o pensamento de Vygotsky muito contribui nas reflexões acerca da aprendizagem de conceitos científicos nos processos de escolarização. Segundo Schroedes (2007):

Algumas premissas da teoria histórico-cultural são essenciais para as abordagens teóricas: as mediações culturais transformam as funções mentais superiores em sua estrutura; as funções mentais superiores são fenômenos históricos; a atividade prática se constitui na unidade básica para se estudar os processos psicológicos e a aprendizagem é uma aquisição de habilidades especializadas para o pensamento. Este pensamento, não deve ser entendido apenas como sendo uma característica pessoal do estudante, mas sim como uma característica do estudante interagindo com outros e com seu professor, em atividades de instrução socialmente organizadas. (SCHROEDES, 2007).

A citação de Schroedes (2007) nos faz concatenar para a importância da escola no processo de formação de conceitos, que é sempre um processo mediado pelo contexto em que os sujeitos estão inseridos. É na interação com o outro que propiciamos a oportunidade de desenvolvimento de conceitos científicos e conseqüentemente, também de transformação das funções mentais superiores. Nesse sentido, os conceitos científicos não são assimilados prontos, mas são resultantes de uma construção oriunda da interação histórica cultural, conforme comentaremos no próximo tópico.

3.5 A Formação de Conceitos

Assim como Vygotsky, Piaget (1976) e Piaget e Inhelder (1976) também distinguem os conceitos entre espontâneos e não espontâneos (ou científicos). Os conceitos espontâneos, segundo Piaget e Inhelder, são aqueles aprendidos informalmente no cotidiano; já os conceitos não espontâneos são aqueles aprendidos formalmente (em geral, na escola). Piaget, diferentemente de Vygotsky, acreditava na continuidade entre conceito espontâneo e não espontâneo, ou seja, defendia que esta transição deveria ocorrer diretamente, os conceitos cotidianos tornar-se-iam científicos com a maturidade. Porém, para Vygotsky, há uma descontinuidade nesta transição, pois defende que os conceitos espontâneos não evoluem a conceitos científicos, mas afirma que é necessária uma ruptura entre ambos os tipos de conhecimentos. Segundo Vygotsky, os conceitos cotidianos não evoluem a científicos, mas, em um dado momento, os conceitos cotidianos já não são mais suficientes para explicar uma determinada situação, o que leva ao momento da “ruptura” e aceitação e interiorização do conceito científico (VYGOTSKY, 1996, p. 45). Faz-se, portanto, segundo o

pensamento de Vygotsky, necessário questionarmos o conhecimento para propiciarmos o momento da “ruptura” com o conceito espontâneo.

Segundo nos relata Vygotsky (1996), o pensamento conceitual não é inato, mas é construído a partir das interações sociais estabelecidas pelos sujeitos, em contexto de problematização. A criança não cria conceitos e não passa a utilizá-los repentinamente. Na verdade, é na interação com o outro que a criança passa a se apropriar dos conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los.

Para melhor compreender a formação de conceitos no desenvolvimento infantil, Vygotsky (1996, p.49) realizou um experimento com 22 blocos de madeira com formas, altura, largura e cores variadas, que vamos brevemente relatar. Na face interior de cada bloco escreveu palavras sem sentido (“lag, bik, mur, cev”). Relacionou “lag” aos blocos altos e largos, “bik” aos blocos baixos e largos, “mur” aos estreitos e altos e “cev” aos baixos e estreitos. Então, mostrou o que estava escrito em um dos blocos e solicitou que as crianças participantes pegassem os blocos que deveriam ser do mesmo tipo. Após a seleção inicial o experimentador mostra a palavra de um dos blocos escolhidos “erradamente” e incentiva o sujeito a continuar tentando uma nova seleção, de forma a dar sentido as palavras “lag, bik, mur e cev”.

Com este experimento, Vygotsky (1996) pode observar três fases na categorização dos objetos e, conseqüentemente, na formação de conceitos espontâneos referentes a cada palavra: a *agregação desorganizada*, a *organização por complexos* e o *conceito potencial*. Tais fases são subdivididas em etapas. O autor observou que primeiramente as crianças agregam os objetos de forma desorganizada, sem qualquer semelhança explícita ou implícita (fase da *agregação desorganizada*). Esta fase inicial possui três estágios: tentativa e erro, organização do campo visual da criança e elementos retirados de grupos ou amontoados diferentes. No primeiro estágio (tentativa e erro) há tentativa de formação de grupos semelhantes ao acaso. Quando o experimentador mostra uma seleção “errada”, este bloco é substituído por outro, também selecionado ao acaso. No estágio seguinte, a criança passa a agrupar os objetos pela posição espacial destes, por uma organização sincrética do campo espacial (estágio da organização do campo visual). As opções de agregação são selecionadas pela percepção imediata da criança. Em seguida a criança passa a tentar agrupar objetos por elementos retirados do grupo ou amontoados diferentes. Nesta etapa os elementos são recombinaados e não apresentam elos intrínsecos. Esta etapa se diferencia da anterior, pois neste momento, ao tentar dar significado a palavra, a criança utiliza duas etapas, embora ainda seja uma simples agregação de amontoados.

A segunda fase na trajetória para a formação de conceitos é chamada de *pensamento por complexo*. Nesta etapa os objetos passam a ser associados não apenas devido às impressões subjetivas da criança, mas também devido às suas relações concretas. Esta fase é subdividida em cinco etapas: complexo de tipo associativo, por coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. O complexo de tipo associativo baseia-se em qualquer relação percebida pela criança entre o bloco com a palavra exposta e os outros blocos. Em geral é formado um grupo tendo a amostra como núcleo central. Os grupos, neste estágio, costumam ser formados pela cor, forma, tamanho ou algum outro atributo como proximidade no espaço ou alguma semelhança. Nesta etapa a “palavra” passa a ter diversas relações possíveis. A segunda etapa desta fase é chamada de *coleções*. Nesta etapa a criança agrupa os objetos a partir de características que os diferencie e que sejam complementares. As coleções podem ter cores, formas e tamanhos diferentes. As conexões feitas pelas crianças são vagas e subjetivas. No próximo estágio (complexo em cadeia) há uma junção dinâmica e consecutiva de elos isolados. Vygotsky (1996) exemplifica esta situação com a escolha inicial de um triângulo amarelo, seguida por blocos triangulares diversos, até que, em um dado momento, a criança opta por um bloco azul de qualquer forma; há então sucessivas alterações do critério. Não há uma conexão explícita entre a articulação feita entre o bloco precedente e o sucessor. No complexo em cadeias, os atributos costumam ser vagos e flutuantes. O complexo em cadeia é considerado como a mais pura forma de pensamento por complexo. Em seguir, temos a etapa do complexo difuso, na qual uma vaga impressão de ter algo em comum já é suficiente para o agrupamento. Tal etapa é exemplificada pelo agrupamento de triângulo amarelo com trapezóides e triângulos (devido aos vértices cortados); estes poderiam então se agrupar com quadrados, que se agruparia com hexágonos, que conduziriam aos semicírculos e aos círculos. No que se refere a cor, o amarelo poderia ser agrupado ao verde, que poderiam se relacionar ao azul e estes com o preto. As associações são indefinidas, podendo não ter limites.

Por fim, chegamos à última etapa da fase de pensamento por complexo, que é denominada de *pseudoconceito*. Nesta etapa a criança faz generalizações fenotipicamente semelhantes ao conceito dos adultos, porém, diferente psicologicamente do conceito propriamente dito. Na verdade, nesta etapa as crianças se orientam pela semelhança concreta visível. Esta etapa é um elo entre o pensamento por complexos e a verdadeira formação de conceitos. Os pseudoconceitos possuem muita semelhança com os conceitos reais, o que dificulta a análise genética do pensamento. A transição de pseudoconceitos para conceitos não

é percebida pela criança, pois os pseudoconceitos já coincidem, em conteúdo, com os conceitos abordados pelos adultos.

A última fase da trajetória para a formação de conceitos é a fase da abstração. Esta pode ser dividida em três etapas: o agrupamento de objetos por máxima semelhança, o agrupamento com base em um único atributo e a formação dos conceitos verdadeiros. No estágio de agrupamento por grau máximo de semelhança a criança busca agrupar objetos que possuam mais de uma única semelhança – no experimento citado esta etapa foi exemplificada pelo agrupamento de blocos redondos e pequenos, ou vermelhos e achatados, por exemplo. Na etapa seguinte denominada de *conceitos potenciais* o agrupamento passa a ser feito com base em um único atributo – no experimento a exemplificação de apenas objetos achatados, ou apenas blocos redondos. Todavia, somente o domínio da capacidade de abstração e do pensamento por complexos permite a criança progredir para a formação dos conceitos verdadeiros (última etapa desta trajetória). O conceito só tem sua trajetória de formação completa quando os traços abstraídos são sintetizados e esta resultante passa a ser o principal instrumento do pensamento. Vygotsky (1996, p. 68) ressalta que “o papel decisivo nesse processo é desempenhado pela palavra, deliberadamente empregada para dirigir todos os processos parciais da fase mais avançada da formação de conceitos”.

Na verdade, a palavra é um signo da língua, que não só tem a função de comunicação, que já comentamos, como também a importante função de estruturação do pensamento. Nesse caso, o que podemos esperar dos sujeitos surdos que não tem uma língua (seja esta uma língua de sinais, como a Libras, ou a língua majoritária do país, em sua modalidade escrita) desenvolvida? A falta de uma língua é um obstáculo no desenvolvimento do sujeito, pois as trocas comunicativas não são favorecidas (o que já o coloca em uma situação de desvantagem perante as possibilidades de interação social), além de não propiciar a estruturação do pensamento (o que compromete o processo de aquisição de conceitos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores).

Segundo Goldfeld (2002), para o desenvolvimento do conceito, a síntese deve combinar-se com a análise. Para a autora, cada conceito implica em uma generalização e a relação entre conceitos é então uma relação entre generalizações. Na segunda etapa de desenvolvimento de conceitos, a fase dos complexos, a criança ainda não percebe esta correlação. Por isto é comum as crianças nesta etapa acreditarem que a árvore e a planta, por exemplo, estão no mesmo nível de generalização, não percebendo que “planta” é uma hierarquia mais abrangente que “árvore”. Apenas na terceira etapa – nível do conceito potencial – é possível a

elaboração de novos conceitos sem a necessidade de experiências concretas. Novos conceitos são criados baseando-se em conceitos já adquiridos.

A noção de que os conceitos podem ser correlacionados hierarquicamente é fundamental para a estruturação de ideias abstratas e liberação da necessidade do concreto. Assim, a língua e a relação entre conceitos já adquiridos alicerçam a elaboração e reelaboração de novos conceitos, possibilitando a desvinculação do concreto. Portanto, mais uma vez é evidente o papel da língua nesse processo de mediação e aquisição de conceitos. A falta de uma língua que estruture o pensamento é um obstáculo ao processo de hierarquização e generalização de conceitos.

3.5.1 A Formação de Conceitos em Surdos

Neste sentido, a elaboração de conceitos por surdos que não dominam uma língua é um grande desafio, pois esta elaboração é favorecida por um bom domínio da língua, que sabemos que não é o usual nos surdos. Em geral, o vocabulário destes é mais focado em um vocabulário concreto, o que dificulta o domínio de temas abstratos. Vale destacar que o fato do vocabulário dos surdos ser mais focado em objetos concretos está diretamente relacionado à forma de acesso à Libras que costuma não ser adquirida naturalmente e comumente é mediada por pessoas que não têm amplo domínio desta língua. Não há qualquer tipo de limitação inerente às línguas de sinais (LACERDA, 2006), desde que essas sejam realmente dominadas. É inclusive relatado por Lorenzini (2004) que quando surdos perguntam sobre o significado de palavras em Língua Portuguesa, costumam receber como resposta apenas seus significados concretos, sempre justificando a dificuldade de transposição da língua para seus significados mais abstratos. Isto faz com que o surdo tenha poucos recursos para referir-se ao abstrato e, conseqüentemente, tenha pouco entendimento quanto a compreensão de falas e textos que não utilizem apenas o concreto. Tal fato dificulta o desenvolvimento do pensamento conceitual, já que há pouca transposição ao não concreto.

Segundo Lorenzini (2004, p. 49):

A criança surda, muitas vezes, se restringe a níveis de generalizações menores, a palavras concretas, apresentando dificuldade em dominar conceitos generalizados e dificilmente percebendo a relação existente entre palavras hierarquicamente relacionadas, como ser vivo – vegetal – flor – margarida. Assim, a criança às vezes considera estes conceitos como equivalentes em termos de abrangência e muitas vezes não conhece ou não sabe utilizar corretamente palavras como seres vivos e vegetais, devido à dificuldade de comunicação, visto que grande parte destes conceitos

que utilizamos são aprendidos formalmente, na maioria das vezes, na escola (LORENZINI, 2004, p. 49).

Para Vygotsky (1996, 2001), a aprendizagem de conceitos espontâneos é, portanto anterior a aprendizagem escolar. Muitos conceitos são aprendidos espontaneamente nas experiências cotidianas, sem aprendizados sistemáticos. Os processos de aprendizagem de conceitos científicos e cotidianos não devem ser pensados isoladamente. Em geral, as crianças utilizam conceitos cotidianos sem ter consciência desta utilização, pois seu foco costuma estar centrada no objeto concreto. A capacidade de operar com palavras em substituição aos modelos concretos costumam surgir com a aquisição de conceitos científicos adquiridos principalmente na escola.

Vale ressaltar que o salto entre conceitos cotidianos ou espontâneos para os conceitos científicos é algo que não é ensinado por um treinamento direcionado, pois é algo que depende do desenvolvimento da atenção, memória, abstração, capacidade de comparação, etc. Este salto costuma e deve ser favorecido pela escola, que deve possibilitar que os conceitos cotidianos e científicos passem a se relacionar e exercer influência mútua.

Para Vygotsky (1996, 2001), ao desenvolver conceitos científicos a criança também modifica seus conceitos espontâneos. Ambos passam a fazer parte de um mesmo sistema conceitual de forma complementar. Segundo o autor, a presença de um (cotidiano ou científico) impulsiona o desenvolvimento do outro de forma não excludente.

No que se refere ao desenvolvimento dos conceitos científicos, é sabido e esperado que este ocorra principalmente no ambiente escolar, já que a instituição escolar tem por princípio a transmissão de conceitos construídos culturalmente. Para explicar o desenvolvimento de conceitos científicos podemos nos basear na lei genética geral do desenvolvimento cultural, proposta por Vygotsky (1995). Segundo esta lei, toda função referente ao desenvolvimento cultural da criança se respalda em dois planos: primeiramente no plano social e posteriormente no plano psicológico. Dito de outra forma, o desenvolvimento cultural ocorre entre os homens como categoria intersíquica e em seguida na criança como categoria intrapsíquica. Tal lei é aplicável ao desenvolvimento da linguagem, a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade.

Ao buscar compreender esta proposição de Vygotsky, podemos nos remeter à formação de conceitos (nosso ponto de interesse), o qual deve ocorrer primeiramente com a correlação inicial entre o conceito e o objeto ou fenômeno; deve existir um nexo entre a palavra que nomeia o conceito e o objeto ou fenômeno que o representa. Caso

ainda não exista esse nexos, o conceito não prossegue seu desenvolvimento. O adulto deve preferencialmente usar funcionalmente a correlação entre conceito (palavra) e o objeto ou fenômeno como meio de comunicação com a criança aprendiz. Somente com a utilização frequente do conceito pelo adulto mais experiente a palavra que nomeia o conceito, assim como o próprio conceito, passará a fazer sentido para a criança. Nesse sentido, convém destacar que o conceito já existia inicialmente para os adultos, mas só passa a existir posteriormente para a criança, pois só passa a fazer sentido para a criança com o uso adequado feito pelo adulto. Então, o significado do conceito já existia, mas só passa a existir para a criança em um dado momento após o emprego do conceito por outros indivíduos mais experientes. Assim, como afirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural proposta por Vygotsky (1995), primeiramente ocorre o desenvolvimento no plano social para somente em seguida ocorrer o desenvolvimento no plano psicológico, o que faz com que a criança reelabore o conceito. Segundo a afirmação de Vygotsky: “detrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais” (VYGOTSKY, 1995, p. 150).

Isto confirma a grande importância do espaço escolar para o desenvolvimento de conceitos científicos: é função de esse espaço promover o contato com o adulto mais experiente para que este possa auxiliar no encultramento da criança para a formação dos conceitos científicos. Assim, Vygotsky (1996, 2001) também pontua que o ensino direto de conceitos é inadequado e infrutífero. Ao tentar simplesmente “transmitir” conceitos, apenas obtemos um verbalismo vazio com simples repetições de palavras que fazem pouco sentido ao aluno. Portanto, o movimento para a aprendizagem de conceitos precisa ser inicialmente no plano social (intersíquico) para que a criança possa dar sentido ao conceito e, só então no plano intrapsíquico, no qual a criança realmente passa a entender e resignificar o conceito.

Vygotsky (1996) comenta que para adquirir novos conceitos a criança necessita de oportunidades e também de palavras do contexto linguístico. Assim, ao ler ou ouvir uma palavra desconhecida numa frase compreensível, começamos a elaborar sentidos para a palavra não conhecida. Ao ter outros contatos com esta palavra, passamos a ter uma vaga ideia de seu conceito. Em um dado momento passamos a também utilizar a palavra em questão – o que mostra que seu conceito já foi internalizado. Assim, quando o sujeito surdo tem acesso apenas as interpretações concretas da língua, estão sendo privado-os de uma possibilidade de uso mais abstrata, o que não favorecer a compreensão conceitual.

Vale ressaltar que a forma de classificar e conceituar são uma característica particular e específica de cada cultura. Isto explica a dificuldade encontrada nas

traduções de idiomas: embora as palavras possam ter um significado próximo, seu grau de generalização é diferente já que seu significado e conceitos são socialmente construídos. Isto pode explicar, parcialmente, as diferenças conceituais que podem ocorrer na tradução e interpretação entre línguas.

Tais diferenças peculiares a cada língua podem conduzir a não formação da visão do conceito como um sistema organizado hierarquicamente por categorias. É justamente esta visão que confere ao homem a capacidade de construir ideias abstratas, não concretas. A relação entre o conceito e a língua permite o desenvolvimento de novos conceitos. Este é um dos principais problemas inerentes a aquisição da linguagem por crianças surdas: por sempre buscarmos exemplos e conversas pautadas no concreto, devido à dificuldade de interpretação e explicação, quando tais palavras se encontram no sentido abstrato, não favorecemos a formação do pensamento abstrato e, conseqüentemente, a formação conceitual. Isto pode explicar a dificuldade encontrada no necessário salto entre pensamento sensorial e o pensamento conceitual, o que explica o perceptível comprometimento no desenvolvimento do surdo.

3.6 Vygotsky e a Defectologia

Vygotsky (1997),²⁸ na obra “Fundamentos de Defectologia”, reúne estudos e conferências realizadas entre 1924 e 1935. Nessa obra, apresenta novos princípios a respeito dos processos de aprendizagem com uma abordagem bastante revolucionária na consideração da deficiência, que passa a ser entendida como uma especificidade ou uma característica singular e diversa das pessoas.

Nesse sentido, Vygotsky (1997) posiciona-se criticamente na medida em que sugere que qualquer característica individual que fuja daquilo que é mais comum no ambiente social tende a causar impacto. Devido a necessidade de se conversar com essa característica diversa da pessoa - por exemplo, a surdez - na conjuntura dos padrões estabelecidos, a sociedade acaba assimilando-a para compreendê-la segundo uma ordem comparativa com ideia quantitativa. Assim, o ser “diferente” passa a ser visto como “deficiente”. Nesta análise, as deficiências são então socialmente instituídas, já que aparecem como uma construção social, na medida em que não podem ser compreendidas na perspectiva da diversidade e em uma possibilidade normal do desenvolvimento. Assim, uma deficiência orgânica, em geral,

²⁸ Esta obra de Vygotsky teve sua primeira edição em Moscou em 1983 e posteriormente foi publicada em Madri em 1997. Ainda não há edições nacionais.

resulta em uma deficiência social, a qual possivelmente trará implicações para o desenvolvimento global do indivíduo.

Fávero (2005) assume a crítica nessa direção ao mostrar que impera, de forma geral, uma visão pré – formista que evidencia a deficiência e assim a considera como empecilho ao desenvolvimento. Para a autora, ao contrário, quando a criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, maximizam-se as diferentes formas possíveis de comunicação em favor da sua evolução, ao invés de permanecer focando no desenvolvimento que se complicou devido a uma deficiência. A autora faz referência a Vygotsky e afirma que, na tese defendida por ele quanto à defectologia, há uma especificidade qualitativa e não quantitativa no desenvolvimento do indivíduo agravado pelo defeito. A autora defende a necessidade de mais estudos que demonstrem a natureza de tais especificidades, para assim poder fundamentar todo o trabalho psicopedagógico que deve ser desenvolvido com tais indivíduos.

Para Vygotsky (1995), no desenvolvimento agravado pelo defeito, a insuficiência orgânica passa a desempenhar um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade: por um lado o defeito é uma limitação, mas por outro representa um desafio que estimula o avanço. Segundo a tese central da defectologia, “todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1995, p. 14). Em geral, a diminuição de uma capacidade é compensada por intenso desenvolvimento de outra, o que é bastante evidente no caso de crianças cegas, por exemplo, cuja capacidade de diferenciação pelo tato é elevada devido a muito esforço, constantes exercícios e dedicação, além do desejo de inserção e participação social. Vale ainda ressaltar que tais habilidades são adquiridas devido ao treino constante e não a características inatas. Nesse sentido Vygotsky (1997) deixa claro que o mais importante não é a deficiência, mas a pessoa. Ainda que a lei da compensação seja aplicável a todos os indivíduos (tanto no desenvolvimento normal quanto naquele agravado por algum defeito) nem sempre se logra a compensação, justamente porque esta depende de um conjunto de fatores, o que mostra a complexidade do processo e a individualidade do ser.

Para Adler²⁹, citado por Vygotsky (1997), quando há uma diminuição funcional de algum órgão, o sistema nervoso central e o aparato psíquico humano assumem a tarefa de compensar o funcionamento dificultado desse órgão. Neste caso, o defeito se converte no ponto de partida e passa a ser a principal força motriz do desenvolvimento psíquico e da personalidade. Neste sentido, o defeito cria uma elevada tendência ao avanço. Para Vygotsky (1997), junto com o defeito orgânico

²⁹ ADLER, ALFRED (1870-1937). Vygotsky (1997) faz um breve relato da formação e trabalho de Adler mas não indica uma referência bibliográfica.

estão dadas as forças e as tendências a superá-lo ou nivelá-lo. Assim, o obstáculo cumpre a função de dique, favorecendo a compensação e possibilitando o desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, como dissemos, o processo de compensação nem sempre tem êxito, nem sempre há formação de talento a partir de um defeito. Independente do desfecho do processo de compensação (vitorioso ou não), o defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade.

Desta forma, a deficiência - para o deficiente - é sempre vista como algo secundário, não direto. O deficiente não sente diretamente sua deficiência, mas as dificuldades que derivam destas. A deficiência é principalmente apontada na convivência. Para Adler, citado por Vygotsky (1983), a minusvalia do órgão cria uma particular posição psicológica para a criança, o que vai influenciar diretamente no desenvolvimento infantil. Devido a evidência do defeito surge a discriminação social, que gera no indivíduo deficiente sentimentos de inferioridade. O defeito não provoca uma compensação direta, mas indireta através do sentimento de inferioridade que cria, já que a partir do não desejável sentimento de inferioridade o indivíduo passa a buscar mecanismos que compensem o defeito orgânico.

Para Adler, citado por Vygotsky (1997), o primeiro ponto de toda a educação deve ser a luta contra o desfecho desse sentimento de inferioridade, pois o que decide o destino de uma pessoa não é o defeito em si, mas sim suas conseqüências sociais.

Portanto, o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente de forma dupla: por um lado o sentimento de inferioridade é um aspecto das conseqüências dos condicionamentos sociais do desenvolvimento e, por outro lado, é essa orientação social que gera a compensação e a adaptação ao meio. Portanto, para Vygotsky (1997, p. 20), “a criança com defeito não é necessariamente uma criança deficiente. O grau do defeito e sua normalidade dependem do resultado da compensação social”.

Vygotsky (1997, p. 41) cita uma frase de W. Stern que ilustra bem tal ideia: “aquilo que não me mata me faz mais forte”; a deficiência cria possibilidades de desenvolvimento. Tal processo é chamado de supercompensação e, em essência, significa que “toda deterioração ou ação prejudicial sobre o organismo provoca por sua parte reações defensivas muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato” (VYGOTSKY, 1997, p.42). Na supercompensação, o organismo não só compensa o dano, como desenvolve um estado mais elevado de defesa perante as situações. Na verdade, é o sentimento ou a consciência da minusvalia que surge como conseqüência do defeito que impulsiona o desenvolvimento psíquico. Para Adler, citado por Vygotsky (1983), o desenvolvimento

da personalidade é impulsionado pela contradição; o defeito não é só uma insuficiência, mas também um estímulo para a supercompensação. Assim,

“A educação de crianças com diferentes defeitos deve orientar-se para que simultaneamente com o defeito também sejam dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, também sejam dadas as possibilidades compensatórias para superar o defeito... Construir todo o processo educativo seguindo as tendências naturais para a supercompensação significa não atenuar as dificuldades que derivam do defeito, e sim tensionar todas as forças para compensá-lo, ... respondendo gradualmente ao processo de formação de toda a personalidade segundo um novo ângulo.” (VYGOTSKY, 1997, p. 47)

Vale a pena ressaltar que é uma ilusão acreditarmos que qualquer defeito se compensará sozinho. Tudo depende, principalmente, do indivíduo, de seu meio familiar e social. Enxergar o defeito como um empecilho pode ser decisivo para uma não superação. Ter o defeito como uma diferença não impeditiva para o desenvolvimento é o primeiro passo para a sua compensação e consequente desenvolvimento.

No que se refere à educação dos surdos, esta é para Vygotsky (1997), um problema difícil e fascinante da pedagogia. Segundo ele, embora os surdos estejam mais adaptados fisicamente ao conhecimento do mundo e tenham maiores possibilidades de participação ativa na vida que os cegos, a surdez os isola da comunicação com as demais pessoas. A mudez, ao privar a fala do homem, o separa da experiência social. A surdo-mudez destrói mais diretamente que a cegueira os nexos sociais da personalidade, já que dificulta os processos de troca comunicativa. A educação dos surdo é um problema geral da educação social e somente como tal pode ser resolvido. É necessário um ensino precoce e a participação na vida ativa e laboral deve iniciar-se na escola de forma a favorecer e propiciar a participação do sujeito na vida social.

Vygotsky (1997) comenta que nos cegos a escrita visual é substituída pela tátil, pelos caracteres ponteados do Braille e, nos surdos, a comunicação é feita através das mãos e da leitura labial. O autor nomeia toda essa produção cultural como criação de possibilidades para os caminhos de rodeio e a define como estrutura que aparece quando uma operação é irrealizável pelo caminho direto. É uma adaptação superior quando há empecilhos para a adaptação pelo caminho direto, uma compensação.

Nesse sentido, critica a visão tradicional de educação que vê o defeito apenas como uma carência, um dano, uma insuficiência, que limita e restringe o desenvolvimento da criança. Assim, ressalta que esta concepção deve ser substituída por outra, que considera a dinâmica do desenvolvimento da criança, partindo da posição fundamental de que o defeito implica uma dupla influência. Por um lado, é uma insuficiência e diretamente atua como tal, criando prejuízos, obstáculos. Por

outro, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos de rodeio da adaptação, ao desenvolvimento de funções de rodeio, substitutivas ou sobre estruturadas, que tendem a compensar a insuficiência e a introduzir uma nova ordem em todo o sistema do equilíbrio alterado. Vale ressaltar que, para Vygotsky (1997), só é possível o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (explicitado anteriormente) pelas vias de seu desenvolvimento cultural, sendo indiferente que este desenvolvimento siga o curso do domínio dos meios exteriores da cultura ou a linha do aperfeiçoamento interior das próprias funções psíquicas. Dessa forma, o desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde é possível a compensação da insuficiência.

Assim, Vygotsky (1997), atribui à lei da compensação uma grande importância que serve como base psicológica teórica e prática na educação da criança com defeito. O defeito e a compensação são as forças motrizes para o desenvolvimento da criança. Com base nisso, a educação deve estar pautada não no defeito, mas nas tendências psicológicas de orientação oposta, ou seja, nas possibilidades compensatórias que surgem para superar o defeito e que residem no campo social, no convívio e inserção cultural.

Para Vygotsky (1997), as leis do desenvolvimento da criança especial podem estar em unidade com as leis fundamentais de desenvolvimento da criança normal, sem estabelecer comparações, mas propondo a ideia de processos compensatórios. As crianças que tem desenvolvimento interposto por um defeito não são menos desenvolvida que seus pares, apenas se desenvolvem de forma diferente, possuem formas próprias para processar o mundo. As limitações que as crianças encontram para a interação social, de forma paradoxal, são o que as impulsionam para a compensação. A situação social cria o sentimento de menor valia e a necessidade de superação. Essas conjunções do organismo com o ambiente social e com os meios providenciados pela cultura vão impulsionar as condições para tornar possível o aparecimento dos mecanismos de compensação, necessários para a convivência social. São os processos de compensação que instituem a riqueza da diversidade no aparecimento de novas possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas. Se a sociedade, na convivência social, cria a deficiência, cabe a ela também criar os meios de sua superação, pois o organismo apresenta inúmeras possibilidades para a compensação e superação das limitações orgânicas

Só nos cabe dizer que, com relação ao desenvolvimento cultural dos meios interiores de conduta (atenção voluntária e pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica de caminhos de rodeio que existe também com relação ao desenvolvimento de meios exteriores da conduta cultural. Para a criança com retardo mental se deve criar, para o desenvolvimento de suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto Braile para o cego ou

a dactilografia para a criança muda, quer dizer, um sistema de caminhos de rodeio de desenvolvimento cultural, ali onde os caminhos diretos se encontram bloqueados em consequência do defeito. (VYGOTSKY, 1995, p. 188)

Todos os indivíduos (surdos, cegos, ditos “normais”, etc.) possuem inúmeras possibilidades de desenvolvimento. Neste sentido, devemos guiar nossos processos educativos a partir de suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento e não pelas suas impossibilidades. Como educadores e indivíduos socialmente participantes nos cabe estimular as diversas possibilidades que possam conduzi-los à compensação e participação social ativa.

Neste enfoque, cada indivíduo é único e possuidor de uma gama de possibilidades distintas. Cabe ao processo educativo adaptar-se ao indivíduo e não o indivíduo adaptar-se a um processo educativo padrão e imutável.

Desta maneira, o trabalho que pretendemos se coloca nessa posição, de buscar identificar quais as possibilidades de favorecimento, ou não, do desenvolvimento dos indivíduos surdos no processo de escolarização.

Nesta busca, passaremos aos percursos metodológicos adotados e enunciação dos objetivos.

Capítulo 4 - Bases Epistemológicas e Metodológicas da Pesquisa

“Somos o que fazemos.

Nos dias em que fazemos, realmente existimos:
nos outros apenas duramos.”

Padre Antônio Vieira

4.1 A Epistemologia Qualitativa de González Rey

Pesquisar situações no processo de escolarização de surdos que possam favorecer ou não o seu desenvolvimento e em que medida tais situações podem, de fato, gerar processos de desenvolvimento implica em um grande desafio metodológico. Para tal, é necessário o estabelecimento de um contato natural com os indivíduos pesquisados, possibilitando o emprego de técnicas abertas que permitam uma maior flexibilidade, buscando uma estratégia construtiva e interpretativa no processo de produção de conhecimento.

Para contemplar tais objetivos optamos pela Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey, como suporte para viabilizar o estudo de tais fenômenos. Nesta Epistemologia, a perspectiva qualitativa se propõe a gerar possibilidades de explicações a processos não diretamente explicáveis.

González Rey (1999), ao apresentar sua compreensão acerca da pesquisa qualitativa essencialmente nos aspectos epistemológicos, afirma que:

A definição do qualitativo na investigação psicológica não é uma questão instrumental, nem tampouco uma questão definida pelo tipo de dados a ser usado, mas está essencialmente definida pelos processos implicados na construção de conhecimento, pela forma que se produz o conhecimento. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 30).

O autor define Epistemologia Qualitativa como um “esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 35). Assim, a Epistemologia Qualitativa

representa uma alternativa de pesquisa qualitativa que pode ser aplicada em diversas áreas, como a Educação, na qual se faz necessário a contínua elaboração teórica ao longo do processo investigativo.

González Rey (1999) fundamenta a pesquisa qualitativa em três princípios:

1. **a produção do conhecimento científico tem uma natureza construtivo-interpretativa**, ou seja, o conhecimento possui caráter interpretativo e por isso é gerado pelos participantes da pesquisa e pelo pesquisador, o qual interpreta, avalia e cria seus instrumentos; para o autor o conhecimento é construído a partir da interpretação do pesquisador e não da apropriação linear da realidade. Essa forma de compreender a pesquisa reflete o entendimento de que o pesquisador está em constante construção e reelaboração de suas ideias e interpretações, legitimando-o inclusive para a criação de novos instrumentos ao longo das necessidades apresentadas durante o processo de pesquisa.
2. **o processo de produção de conhecimento é interativo**, o que ressalta o papel do pesquisador como “comunicador”, já que o fator essencial no processo de pesquisa é a produção do conhecimento e não o método escolhido para tal. Nesse sentido, a relação entre pesquisador e pesquisado é o que favorece a qualidade e complexidade do conhecimento gerado. O autor pontua a necessidade de constante comunicação e diálogo entre os participantes da pesquisa e o pesquisador já que é a partir dos processos comunicativos que nos constituímos como sujeitos. As possibilidades comunicativas permitem uma maior aproximação com os sujeitos pesquisados, o que viabiliza uma maior fluência no processo de busca de entendimento sobre o sujeito.
3. **a singularidade na produção de conhecimento**. No caso, a singularidade se constrói na própria constituição subjetiva do sujeito pesquisador e dos participantes. O autor se refere a importância e validade de estudos singulares para a produção de conhecimentos. As ideias e informações obtidas nos casos singulares tomam legitimidade na construção do modelo teórico e é responsável pela construção teórica realizada na pesquisa.

Segundo o autor, “a investigação qualitativa constitui um processo irregular e diferenciado, que se vai ramificando em diferentes direções, a medida que o objeto vai expressando-se em toda a sua riqueza durante a investigação” (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 77). Assim, faz-se necessário o uso de instrumentos flexíveis, já que as peculiaridades dos sujeitos envolvidos precisam ser consideradas. Nesse sentido, nas pesquisas que seguem a orientação da Epistemologia Qualitativa a metodologia inicial

pode ser modificada conforme o andamento e a percepção das necessidades pelo pesquisador. No decorrer da pesquisa, novos instrumentos podem ser criados com o intuito de propiciar o aparecimento de informações relevantes. Os dados ganham sentido conforme sua interpretação, inaugurando novos contextos teóricos que redefinem o curso interpretativo. Assim, não há separação entre o momento da coleta dos dados e da interpretação, pois tais etapas estão imbricadas. As informações são analisadas ao longo de todo o processo o que pode gerar novas demandas por criação e utilização de instrumentos ao longo de todo o processo investigativo.

Na perspectiva da Epistemologia Qualitativa o processo de análise se inicia desde a inserção do pesquisador, já que as análises de informações formais e não formais é inaugurada pelo movimento do próprio investigador acerca da situação estudada. Esta característica da Epistemologia Qualitativa ilustra o conhecimento como uma construção humana não dicotômica nas quais aspectos teóricos e práticos estão sempre imbricados.

4.2 Os indicadores na Epistemologia Qualitativa de González Rey

Na Epistemologia Qualitativa, os fatos, dados e informações não são considerados isoladamente, mas são convertidos em indicadores que refletem todo o arcabouço subjetivo no qual o participante da pesquisa está inserido. Os “indicadores” podem ser entendidos como elementos ou combinações que se repetem e são perceptíveis e identificáveis pelo pesquisador, que consegue vislumbrar nos indicadores um eixo de interpretação e articulação com a teoria que respalda a sua pesquisa.

Neste processo de construção de informações há uma constante imbricamento entre os indicadores e os modelos teóricos desenvolvidos pelo pesquisador. A síntese teórica é idiossincrática, pois esta não é inerte aos valores e representações do próprio pesquisador.

Nesse sentido, o conceito de indicador se refere a elementos que adquirem significação a partir da interpretação do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2002). Um indicador não deve ser entendido como uma categoria, mas como algo que ganha significado a partir da relação que o pesquisador estabelece entre sua pesquisa empírica e a produção das hipóteses teóricas. Assim, cabe também ao pesquisador a identificação e construção de seus indicadores, assim como as relações estabelecidas com sua construção teórica.

Neste processo construtivo, não há uma lógica linear que direcione a pesquisa de forma temporal, mas sim uma lógica configuracional que articula indicadores e construções teóricas.

4.3 A metodologia da pesquisa

Para fins de apresentação da metodologia adotada ao longo desta pesquisa os procedimentos metodológicos foram sistematizados de forma a facilitar a compreensão por parte do leitor. Durante a realização da pesquisa nem sempre a mesma lógica linear aqui apresentada foi possível, pois nos guiávamos principalmente por uma lógica configuracional que não necessariamente é tão linear e cronológica.

Apenas para fins didáticos organizamos a apresentação metodológica iniciando pela elucidação da natureza e dos objetivos da pesquisa, seguida por uma breve descrição sobre os locais da pesquisa, como ocorreu a aproximação com o cenário físico e como foi feita a construção do cenário social, os instrumentos e procedimentos adotados e como ocorreu a construção das informações pertinentes à este trabalho.

4.3.1 A natureza e os objetivos da pesquisa

Em nossa pesquisa buscamos analisar situações no processo de escolarização básica de surdos e como estas direcionam ou não para favorecer o desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, realizamos estudos de caso que nos possibilitaram compreender como as relações, o domínio linguístico e as práticas pedagógicas podem direcionar a consolidação da aprendizagem de conceitos pelos alunos surdos. Com certeza estamos diante de uma questão complexa do desenvolvimento humano, o que respalda ainda mais a necessidade de uma abordagem flexível, visando captar, analisar e interpretar aspectos importantes do desenvolvimento de tais alunos.

Optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, baseando-nos na Epistemologia Qualitativa de González Rey. Como já afirmamos anteriormente, na Epistemologia Qualitativa os instrumentos são utilizados com o intuito de subsidiar a construção das informações, sendo que o sentido interpretativo é sempre definido pelo investigador.

Nessa pesquisa, os objetivos específicos auxiliam na compreensão da trajetória de pesquisa realizada:

5. Identificar alunos surdos inseridos nas escolas regulares que vivenciem situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar.
6. Analisar as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos no processo de escolarização dos surdos.
7. Analisar o domínio da língua (Libras e Português) e como estas se fazem presentes nos processos de ensino aprendizagem.
8. Analisar a consolidação da aprendizagem de conceitos

Por entendermos que a consideração do que vem a ser “facilidade” ou “dificuldade” em relação à aprendizagem escolar seja algo controverso e concebido dentro do próprio espaço da escola, optamos por acatar as indicações iniciais recebidas pelo grupo de professores que atua diretamente com tais alunos para a identificação de alunos que vivenciam situações diferenciadas com relação a aprendizagem.

4.3.2 Os locais da pesquisa

Por ter pertencido à equipe de professores que atendem aos alunos surdos em um Centro de Ensino Médio de uma cidade satélite do Distrito Federal, optamos por realizar parte da pesquisa neste espaço educacional.

Com o intuito de compreender mais as nuances imbricadas no processo de escolarização de surdos, buscamos outras escolas ligadas à mesma Regional de Ensino que também tivessem alunos surdos incluídos em turmas regulares com indicativos de facilidades e dificuldades relativas a aspectos da aprendizagem escolar. Então, duas outras escolas que atendem a níveis educacionais diferenciados foram selecionadas: uma Escola Classe e um Centro de Ensino Fundamental, todos localizados em uma mesma cidade satélite e em quadras próximas.

Apenas para facilitar a compreensão acerca das três instituições selecionadas, passaremos a descrever sucintamente cada uma das escolas.

4.3.2.1 A Escola Classe

A Escola Classe em que parte desta pesquisa foi realizada é uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) e localiza-se em uma cidade satélite. Atende alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos e sua principal clientela é constituída por estudantes que moram próximo a região. O nível sócio econômicos e a participação da família no processo educacional das crianças é bastante variável.

Há na escola secretaria (com três funcionários que trabalham ao longo do dia), direção (na qual atuam a diretora e a vice diretora em conjunto com a assistente pedagógica e contam com o apoio de uma professora readaptada³⁰), orientadora educacional, duas coordenadoras pedagógicas (professoras eleitas pelo grupo para conduzir o trabalho de coordenação), sala de leitura (na qual há duas professoras readaptadas), laboratório de informática (no qual um professor da escola é responsável pelo espaço e pelos atendimentos as turmas, que costumam frequentar o local semanalmente), sala de recursos (com uma professora exclusiva para atender os alunos encaminhados à atendimentos específicos, dentre os quais se incluem os surdos), professores distribuídos em dois turnos, além de outros funcionários responsáveis pela limpeza e segurança.

Os professores que atuam nesta escola costumam ser efetivos na Secretaria de Educação. Todos atuam em sistema de jornada ampliada³¹. As coordenações ocorrem três vezes por semana, durante o horário inverso as aulas. O espaço de coordenação é destinado a reuniões com a equipe pedagógica para informes, planejamento e organização do trabalho pedagógico. Este espaço também pode ser utilizado pelo professor para a realização de atividades de formação continuada (cursos em geral, sendo que alguns são oferecidos pela própria SEDF).

A sala destinada à coordenação de professores é ampla. Há uma grande mesa ao centro e também muitas carteiras que são organizadas conforme o tipo de trabalho a ser elaborado. Frequentemente observei as carteiras organizadas em pequenos grupos, visando facilitar a organização por série de atuação. Há também computadores para o uso dos professores no local.

A escola apresenta boa organização do espaço físico, tanto em sala de aula como no pátio, banheiros, quadras e etc. O ambiente apresenta-se sempre limpo e em

³⁰ Na SEDF chama-se de professor readaptado aquele que por situações diversas é afastado de sala de aula e conduzido a outros setores administrativos.

³¹ Atuar em jornada ampliada significa que o professor trabalha com regência por 30h semanais distribuídas de segunda a sexta, sendo as aulas sempre em um mesmo turno e as horas restantes (10h) são destinadas à coordenação, que ocorrem no horário inverso à atividade de regência.

boas condições. Não há cantinas particulares, há apenas a cantina da escola que oferece lanche para todos (servido em sala de aula). No horário do lanche, que ocorre antes do intervalo, a merenda é levada para a sala de aula e distribuída entre os alunos, que guardam os materiais e lancham nas carteiras escolares. Os professores também podem lanchar. Os alunos podem levar lanches de casa, porém esta atitude não costuma ser incentivada pela equipe escolar (nas reuniões de pais é sempre dito que o lanche escolar deve ser distribuído a todos e que não há necessidade de envio de alimentos. Foi abordado também que ao levar lanches externos alguns conflitos podem ser gerados entre os que não os levam).

Há espaços cobertos e descobertos para recreação. Há quadras de esporte e jardineiras espalhadas pela escola que costumam ser cultivadas e mantidas por trabalhos conjuntos entre professores e alunos.

Nas salas de aula há carteiras, armários para os professores (que costumam guardar materiais dos próprios alunos evitando o transporte excessivo de peso), quadro verde, baú do Projeto Ciência em Foco³², janelas, ventiladores, cartazes e filtros elétricos com água refrigerada e natural (instalado em todas as salas). Cada aluno deve levar seu próprio copo e assim podem se servir a vontade ao longo de todo o horário de aula.

Por se tratar de uma escola classe, com o foco no ensino de primeiro ao quinto ano, há apenas uma professora regente para cada turma. A professora (pedagoga) leciona todas as áreas do conhecimento, as quais são definidas pelo currículo do ensino fundamental – anos iniciais como sendo: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte, educação física), matemática, ciências da natureza, ciências sociais (história e geografia) e ensino religioso (SEDF, 2010). A princípio, não há um horário rígido com a divisão das disciplinas. Os professores têm flexibilidade com relação à organização do tempo de aula.

4.3.2.2 O Centro de Ensino Fundamental

O Centro de Ensino Fundamental em que parte desta pesquisa foi realizada é uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) localizada

³² Para as aulas de Ciências do Ensino Fundamental a SEDF adotou desde abril de 2008 o material “Ciências em Foco”. Este material foi idealizado pelo Instituto Sangari com o nome inicial “CTC Ciência e Tecnologia com Criatividade” e, ao ser adotado na rede pública do DF recebeu o nome de “Ciência em Foco”. Este programa atende a mais de 300 mil alunos e cerca de 7 mil professores em 532 escolas.

em uma cidade satélite. Atende a alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de nove anos. Grande parte de seus alunos são moradores da região e costumam ser encaminhados, após a conclusão do quinto ano, da Escola Classe já descrita anteriormente para este Centro de Ensino Fundamental.

Há na escola secretaria (com cinco funcionários que trabalham nos três turnos alternados), direção (na qual atuam a diretora e a vice diretora em conjunto com a assistente pedagógica e contam com o apoio de dois outros assistentes da direção), orientadora educacional, quatro coordenadores pedagógicos (professores eleitos pelo grupo para conduzir o trabalho de coordenação), sala de leitura (na qual há quatro professores readaptados que se revezam nos três turnos), laboratório de informática (com um professor que atende aos alunos nos turnos matutino e vespertino), laboratório de Ciências (utilizado segundo as demandas dos professores da área), duas salas de recursos, salas de aula, sala de professores, sala de coordenação, além de demais espaços como cantina, quadra de esportes, jardins, estacionamento particular para seus funcionários e etc.

As coordenações ocorrem três vezes por semana, no horário inverso as aulas, em uma sala específica para este fim. Pude observar que nas coordenações costumam ocorrer reuniões informativas, além de planejamento de aulas e avaliações pedagógicas. Sempre há pelo menos um coordenador presente, embora os professores costumem trabalhar individualmente. A cada bimestre, no espaço da coordenação ocorrem também reuniões com multiplicadores do programa Ciência em Foco. Na sala de coordenação há duas grandes mesas com diversas cadeiras em volta. Também há computadores com acesso à internet a disposição do grupo neste espaço. Pude observar que o espaço da coordenação é pouco utilizado para troca de ideias pertinentes ao trabalho pedagógico. As ações permanecem individuais.

Nesta escola há duas salas de recursos: uma destinada ao atendimento de alunos surdos que estão muito defasados na relação idade / série e atualmente frequentam um sistema de aceleração de estudos e outra que atende aos alunos surdos regularmente matriculados no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Na primeira sala de recursos trabalham duas professoras e há alunos com idade entre 20 e 43 anos que são divididos em dois grupos: um referente ao primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Fundamental e outro referente ao quarto e quinto ano. Por considerarmos que tais alunos estão em situação de grande defasagem idade série optamos por não trabalhar com este grupo de alunos, centrando nossa atenção apenas no segundo ciclo do Ensino Fundamental desta escola (que são atendidos na segunda sala de recursos). Na segunda sala de recursos trabalham duas professoras

para o atendimento de recursos, além de duas professoras de Língua Portuguesa especializadas no atendimento ao surdo.

De forma geral, a escola apresenta boas condições de conservação e limpeza. Há pátios cobertos e não cobertos, cantina da escola e particular, quadras de esportes, jardins e etc.

Nesta escola de segundo ciclo do Ensino Fundamental há professores com formação específica (licenciado) para cada área de atuação. Cada professor possui sua sala de aula, sendo que nas trocas de horário os alunos devem se dirigir para uma nova sala. Assim, cada sala tem a possibilidade de se constituir conforme a disciplina trabalhada. As salas de Ciências têm armários para armazenamento de materiais e livros, além do baú do projeto Ciência em Foco.

Segundo o currículo da Educação Básica, anos finais, elaborado pela SEDF (SEDF, 2010), é previsto a formação do aluno nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, arte, educação física), matemática, ciências da natureza, ciências humanas (história e geografia) e ensino religioso. Teoricamente, o aluno deveria ter um professor lecionando cada uma das disciplinas citadas, o que nem sempre ocorre. Nesta escola, por exemplo, não há aulas de língua espanhola e francesa, assim como também não há ensino religioso devido à carência de profissionais.

4.3.2.3 O Centro de Ensino Médio

O Centro de Ensino Médio (CEM) em que parte desta pesquisa foi realizada é uma escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) localizada na mesma cidade satélite que as escolas anteriores. Seus alunos costumam morar próximo a escola e costumam ser oriundos principalmente do Centro de Ensino Fundamental anteriormente descrito. Tal escola se destaca na região por ser a maior e mais antiga instituição de Ensino Médio desta cidade.

O CEM possui secretaria com seis funcionários que se revezam nos três turnos, encarregadoria com outros três funcionários, direção composta por diretora, vice-diretora, dois assistentes pedagógicos e dois professores de apoio. Há quatro coordenadores que se revezam ao longo dos três turnos, todos os dias. Há na escola laboratórios de informática (com atendimento diário aos alunos), laboratórios de Química, Biologia e Física, videoteca com bom acervo, sala de vídeo, sala de leitura, sala de recursos e vinte e cinco salas de aula, além de pátio e quadras de esporte.

A escola funciona nos três turnos e atende tanto ao Ensino Médio regular quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui ao todo mais de 1600 alunos e em torno de 70 professores.

As salas de aula são salas ambientes. Sendo assim, há uma sala para cada disciplina, os professores permanecem e os alunos trocam de sala a cada mudança de horário. Assim têm a oportunidade de também ver os trabalhos expostos em cartazes realizados em outros turnos.

As salas costumam ser limpas, iluminadas, com pouca ventilação e algumas pichações nas paredes, embora sejam frequentemente pintadas. Há quadros brancos e verdes em todas as salas, além de ventiladores e televisões com DVD's. Há carteiras escolares e uma mesa para o professor.

A sala de coordenação possui uma grande mesa com diversas cadeiras. Há também computadores. As coordenações ocorrem três vezes por semana, em dias alternados conforme a área do professor. Nas segundas e quartas todos os professores da escola devem estar presentes, nas terças apenas a área de exatas, nas quintas apenas a área de humanas e nas sextas apenas a área de linguagens. Há sempre a presença de algum coordenador, todos os dias, em quaisquer horários.

Há na escola uma sala de recursos destinada exclusivamente ao atendimento dos alunos surdos. Nesta sala de recursos trabalham três professores que atendem aos alunos no contra turno, além das aulas específicas de língua portuguesa para surdos que também ocorrem neste espaço.

Segundo o currículo da Educação Básica, Ensino Médio, elaborado pela SEDF (SEDF, 2010), é previsto a formação do aluno nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens (língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, arte – visuais, música, teatro e dança - educação física), área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias (biologia, física, química e matemática), área de ciências humanas e suas tecnologias (história, geografia, sociologia e filosofia) e ensino religioso. Teoricamente, o aluno deveria ter um professor lecionando cada uma das disciplinas citadas, o que totalizaria 15 professores e disciplinas diferentes, fato que nem sempre ocorre devido à carência de profissionais.

4.3.3 A aproximação do cenário físico e construção do cenário social

Diferentemente do local físico da pesquisa, o espaço social é uma construção estabelecida pelo pesquisador. A inserção do pesquisador e aproximação com os participantes da pesquisa é uma etapa crucial para o estabelecimento de relações com

os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, optamos por iniciar o trabalho de pesquisa no Centro de Ensino Médio, pois a pesquisadora já fazia parte do grupo de professores da escola, local em que atuava como intérprete educacional durante o início deste processo de doutoramento. Com certeza o fato de pertencer ao grupo de professores facilitou muito o acesso e aproximação.

De toda forma, o grupo de professores participantes, os alunos envolvidos, a direção da escola e a responsável itinerante pela inclusão dos surdos nesta Regional de ensino foram procurados especificamente para conversar sobre o projeto de pesquisa em questão e manifestaram aprovar a participação no referido trabalho. Todos manifestaram estar dispostos e nenhum empecilho foi apresentado por quaisquer das partes.

Considerando a especificidade da situação a participação da pesquisadora em todos os âmbitos da escola foi facilitada devido às questões profissionais já apresentadas.

Paralelamente a realização da pesquisa na escola de Ensino Médio a pesquisadora também buscou contatar as escolas de Ensino Fundamental e para isso contou com o auxílio da responsável itinerante pela inclusão de surdos nesta Regional de ensino, a qual indicou duas escolas de Ensino Fundamental para a realização desta pesquisa: uma Escola Classe e um Centro de Ensino Fundamental. A responsável itinerante fez questão de marcar um encontro com a equipe de atendimento aos surdos de cada uma destas escolas para a apresentação da pesquisadora e do trabalho a ser desenvolvido, o que com certeza muito auxiliou a aproximação com o grupo.

Neste encontro percebemos que já conhecíamos grande parte do grupo de professores que atuavam no atendimento ao surdo devido aos cursos já realizados pela própria Regional de ensino e atividades esporádicas já realizadas em conjunto.

Muitos dos alunos que hoje estão no Ensino Médio já haviam passado por essas escolas, o que fez com que o grupo de professores do Ensino Fundamental se interessasse por ter notícias dos ex alunos e assim se aproximassem mais da pesquisadora.

Para a escolha do grupo de alunos participantes de cada escola conversamos com seus professores para identificarmos situações de pouca ou nenhuma defasagem idade série, além de destaques quanto a facilidade ou dificuldade de aprendizagem, conforme relataremos a seguir.

A partir deste encontro inicial com alunos e professores, estipulamos que a pesquisadora passaria a acompanhar, pelo menos uma vez por semana, o grupo de

alunos participantes da pesquisa em horários de aulas de Ciências (por esta ser a área de formação da pesquisadora).

4.3.3.1 A seleção do grupo de alunos e aproximação dos professores

A partir da reunião que tivemos com a presença da responsável itinerante e o grupo de professores especializados no atendimento ao surdo da Escola Classe, verificamos que nesta havia oito alunos surdos regularmente matriculados. Destes, quatro estavam no quarto ano (com idade variando entre nove e onze anos) e quatro estavam no terceiro ano (neste caso há duas alunas com oito anos e, em outro turno, duas alunas com quatorze anos). Devido ao nosso interesse em selecionar crianças que estejam com uma boa correlação idade e série, optamos por fazer nossos estudos observando as duas alunas de oito anos que estavam no terceiro ano do Ensino Fundamental. Para tais alunas utilizaremos os nomes fictícios de Ana e Maria, conforme a tabela abaixo:

Alunos	Idade (anos)	Ano escolar (EF 9 anos)	Comprometimento auditivo
Ana	8	3º	Profundo
Maria	8	3º	Moderado

Quadro 7: Alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Além disso, Ana foi identificada pela professora da sala de recursos como uma aluna destaque, enquanto que Maria foi citada como uma aluna de “aprendizagem lenta” (conforme citado pela própria professora).

No Centro de Ensino Fundamental havia alunos surdos no primeiro e no segundo ciclo, porém, o primeiro ciclo funcionava em sistema supletivo e a faixa etária dos alunos estava com muita defasagem à idade prevista (entre 20 e 43 anos), conforme já citamos. No segundo ciclo havia alunos com pouca defasagem idade/série (alunos de 13 a 18 anos), o que fez com que optássemos por acompanhar, nesta escola, apenas os alunos do segundo ciclo (ou anos finais do Ensino Fundamental).

Nesta escola haviam seis alunos surdos matriculados no sexto ano vespertino (com média de idade de 13 anos), cinco alunos surdos matriculados no sétimo ano vespertino (com idade média de 15,7 anos), três alunos surdos matriculados no oitavo ano matutino (com idade média de 18,3 anos) e dois alunos surdos no nono ano

matutino (com idade média de 20 anos). Nesse sentido, buscamos selecionar o grupo de alunos que possui menor defasagem idade série por considerarmos que uma maior defasagem pode indicar outros comprometimentos pedagógicos e de acesso ao contexto escolar. Então, optamos por trabalhar com o grupo de seis alunos matriculados no sexto ano.

Na tabela abaixo apresentamos os alunos surdos incluídos nesta classe, todos com nomes fictícios:

Alunos	Idade (anos)	Ano escolar (EF 9 anos)	Comprometimento auditivo
Fátima	11	6º	Leve
Tatiana	14	6º	Profundo
Laura	13	6º	Profundo
André	11	6º	Severo
Marcelo	13	6º	Severo
Diogo	16	6º	Severo

Quadro 8: Alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

Dos alunos citados apenas Laura e Tatiana fazem uso exclusivo de Libras. Os demais possuem resquícios auditivos e se comunicam preferencialmente por via oral.

Já na escola de Ensino Médio havia um aluno surdo matriculado no primeiro ano vespertino (com 23 anos), quatro alunos surdos matriculados no segundo ano matutino (com idade entre 21 e 29 anos), uma aluna surda matriculada no terceiro ano matutino (com 24 anos) e um aluno surdo no segundo ano noturno (com 18 anos). Para fins práticos de pesquisa optamos por fazer nossas observações com o segundo ano matutino por este ter um número maior de alunos surdos matriculados (quatro). Destacamos que todos os alunos surdos matriculados nesta escola estão com defasagem idade/série.

Na tabela abaixo apresentamos os sujeitos participantes desta pesquisa, todos com nomes fictícios:

Alunos	Idade (anos)	Série Escolar (EM)	Comprometimento auditivo
Miguel	21	2º	Profundo
Amanda	22	2º	Profundo
Enzo	23	2º	Severo
Natália	29	2º	Profundo

Quadro 9: Alunos do Ensino Médio.

Após a seleção do grupo de alunos participantes, nos aproximamos do grupo de professores que trabalham diretamente com estes. Prestamos esclarecimentos sobre o teor da pesquisa e convidamos o grupo de professores a participar do estudo. Todos aceitaram participar do referido trabalho. Assim, a seguir apresentamos a relação de professores colaboradores, todos com nomes fictícios.

Ensino Fundamental – Anos Iniciais	
Professora Regente	Marta
Professora de Atendimento Curricular Específico	Elen

Quadro 10: Professores do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Ensino Fundamental – Anos Finais	
Professor Regente de Ciências	Marcos
Professora Intérprete Educacional	Nara
Professora de Sala de Recursos	Cláudia

Quadro 11: Professores do Ensino Fundamental – anos finais.

Ensino Médio	
Professora Regente de Química	Lívia
Professor Intérprete Educacional	Jonas
Professor de Sala de Recursos	Rodrigo

Quadro 12: Professores do Ensino Médio.

4.3.3.2 O contato com os alunos e professores participantes

O contato com os alunos do Ensino Médio já existia previamente a realização da pesquisa (2010). Todos já estavam matriculados na escola desde o primeiro ano, em 2009, e a pesquisadora já trabalhava com eles desde então. Isto facilitou muito a aproximação e confiança destes alunos, pois já haviam laços fortemente estabelecidos. De qualquer forma, a pesquisadora explicou aos alunos o intuito da pesquisa e questionou se estavam dispostos a participar. Todos ficaram entusiasmados com a possibilidade de participar de uma pesquisa sobre a elucidação de questões de aprendizagem voltadas aos alunos surdos. Seus pais também foram contatados e após explicações, autorizaram a participação dos filhos.

Como todas as escolas envolvidas nesta pesquisa pertencem a uma mesma cidade satélite do Distrito Federal e todas são bastante próximas fisicamente, os próprios alunos do Ensino Médio já haviam comentado com os colegas do segundo ciclo do Ensino Fundamental sobre a possibilidade de colaboração com a pesquisa e também sobre a pesquisadora. Assim, na escola de Ensino Fundamental do segundo ciclo, encontramos colegas de trabalho já conhecidos (pois já havíamos feito alguns cursos juntos) e, ao conversarmos sobre a pesquisa, todos se mostraram disponíveis e dispostos em participar. Ao conversar com o grupo de alunos selecionados, vários disseram que já sabiam sobre a pesquisa, pois seus colegas do Ensino Médio já haviam comentado. Isto foi, com certeza, algo que muito facilitou a inserção e aceitação da pesquisadora no grupo. Os responsáveis legais pelos alunos também foram contatados e autorizaram a participação destes na pesquisa.

Com relação ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a aproximação com os alunos ocorreu por intermédio da equipe de atendimento ao surdo da escola. Foi combinado com a professora de atendimento curricular específico que, durante o horário de atendimento, a pesquisadora estaria presente para apresentações e conversas iniciais, visando aproximação com as crianças. Além disso, a pesquisadora passou a estar semanalmente presente nas atividades de acolhimento dos alunos, realizada no pátio da escola e também em alguns momentos de intervalo. Depois de um período de três semanas, após considerar que já haviam laços estabelecidos com tais crianças, a pesquisadora passou a também acompanhar as aulas regulares, priorizando principalmente as que eram destinadas a trabalhar conteúdos de Ciências.

Por acreditar que o momento de aproximação com o grupo participante da pesquisa seja algo crucial para todo o processo investigativo, não se estabeleceu um tempo padrão para esta aproximação. Consideramos que cada grupo teve seu tempo conforme suas características. Nesse sentido, com o grupo pertencente ao Ensino

Médio apenas prestamos alguns esclarecimentos sobre a pesquisa, mas devido as questões de convivência prévia, consideramos que tal grupo não necessitava de tempo para a aproximação. Com os alunos pertencentes ao segundo ciclo do Ensino Fundamental consideramos que a aproximação foi facilitada por já ter existido contato com a pesquisadora em atividades conjuntas entre as escolas (como passeios e comemorações em que todos os alunos surdos se reuniam). Com relação ao grupo do primeiro ciclo do Ensino Fundamental fomos mais cautelosos na aproximação por não ter tido, com este grupo de alunos, professores e funcionários, nenhum tipo de contato prévio. Com este grupo específico contamos com o apoio da direção da escola para contatar os responsáveis e solicitar autorização para a participação.

4.4 Instrumentos e procedimentos de pesquisa

Ao traçarmos um estudo acerca da dimensão da subjetividade precisamos utilizar instrumentos que sejam propiciadores de comunicação direta e indireta entre os sujeitos participantes. Conforme González Rey (2005), instrumentos são ferramentas interativas delineadas e interpretadas pelo pesquisador. Os instrumentos devem, principalmente, favorecer as relações entre os sujeitos participantes propiciando a produção intelectual com sentido subjetivo pelo pesquisador.

Para favorecer a aproximação e a expressão dos participantes da pesquisa, com o intuito de construção de indicadores e elaboração de hipóteses, em geral, é necessária a utilização de múltiplos instrumentos. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram constituídos de indutores de natureza individual e grupal, escrita e não escrita, aberta e semi-aberta, estruturados em constante contato e imersão no processo educacional estudado. Como a epistemologia qualitativa é um processo de permanente construção, os instrumentos foram sendo definidos ao longo da pesquisa.

Neste processo, optamos pelo uso dos seguintes instrumentos: entrevistas, dinâmicas conversacionais, grupo de discussão, observação e análise documental. A seguir descrevemos a utilização de cada instrumento selecionado:

Entrevistas

A entrevista pode ser usada como uma forma de aproximação entre o pesquisador e os sujeitos participantes, pois permite o início de uma conversação. Como pondera González Rey (2002), na epistemologia qualitativa a entrevista tem o propósito de converter-se em diálogo.

Em nossa pesquisa este instrumento foi utilizado como uma forma de levantamento de informações iniciais. As questões direcionadoras da entrevista foram inicialmente semi-estruturadas facilitando o acesso à informações pertinentes a iniciação do trabalho. Com o passar do tempo e a aproximação entre os sujeitos participantes as entrevistas foram cada vez menos estruturadas, favorecendo o enriquecimento da prática dialógica.

As entrevistas foram realizadas individualmente com os professores participantes e em grupo com os alunos de cada etapa escolar. Por termos um amplo campo de pesquisa, envolvendo três segmentos do processo educativo, apresentamos o delineamento da pesquisa em cada esfera educacional.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental entrevistamos individualmente a professora regente (Marta) e a professora responsável pelo curricular específico (Elen). As alunas (Ana e Maria) foram entrevistadas juntas. As entrevistas com as professoras foram gravadas e transcritas. As entrevistas com as alunas foram filmadas e transcritas, já que neste caso há uso de língua portuguesa e Libras. Vale ressaltar que só entrevistamos as alunas após um período de convivência objetivando que estas, acostumadas com a presença da pesquisadora, ficassem mais a vontade.

Nos anos finais do Ensino Fundamental entrevistamos individualmente o professor regente de Ciências (pois nesse caso há um leque de oito disciplinas com professores diversos, então decidimos por centrar na área de formação da pesquisadora, pois acreditamos que isto pode ter implicações diretas no processo de aproximação e interpretação), a intérprete educacional que acompanha as aulas de Ciências, a professora responsável pelo atendimento na sala de recursos, e os alunos participantes. Novamente optamos por gravar e transcrever a entrevista realizada com o grupo docente. Com os alunos a gravação não seria suficiente (já que há uso de língua portuguesa e Libras) então, optamos inicialmente por filmar as entrevista com os alunos. Porém, a presença da filmadora estava inibindo o grupo e, por apenas duas alunas fazerem uso exclusivo de Libras, optamos por gravar e transcrever toda a conversação. Neste caso, com as alunas que faziam uso exclusivo de Libras, a pesquisadora procurou sinalizar e falar ao mesmo tempo, falando também as respostas que eram sinalizadas por elas.

No Ensino Médio temos três disciplinas diretamente ligadas ao ensino da área de Ciências (Química, Física e Biologia) e, neste caso, optamos por acompanhar as aulas de Química, por esta ser a área específica de graduação da pesquisadora. Entrevistamos individualmente a professora regente de Química (Lívia), o professor intérprete (João), o professor responsável pelo atendimento referente à Química na sala de recursos (Rodrigo) e os alunos. Novamente optamos por gravar e transcrever

a entrevista com os professores e filmar e transcrever a entrevista com o grupo de alunos.

As entrevistas costumavam ocorrer na sala de aula dos professores que, por serem salas ambiente, nos proporcionam boas condições de conversação durante os intervalos de aula e horários vagos, assim como nas salas de recursos, nas salas de professores, ou em algum outro local dentro do espaço escolar, o que foi definido em particular para cada escola e participante.

Além das entrevistas iniciais ocorreram outras situações transitórias entre entrevistas e conversação. Quando tais situações eram imprevistas, e não podiam ser gravadas ou filmadas, a pesquisadora realizava anotações em um diário de campo, assim que possível.

A transcrição das entrevistas foi um momento ímpar na realização deste trabalho devido a grande complexidade da transcrição da expressão em Libras para a língua portuguesa. Tais transcrições foram realizadas o mais imediatamente possível após as entrevistas no intuito de favorecer o registro escrito.

A partir das entrevistas foi possível identificar aspectos que mereciam ser aprofundado em momentos posteriores, o que impulsionou a realização de novas entrevistas ou pontos para a conversação.

Na primeira entrevista com o grupo de professores (regente, intérprete e que atua na sala de recursos – atendimento educacional especializado), realizada individualmente, buscamos explorar aspectos relativos à vida profissional, como o percurso até se tornar professor, suas opções, satisfações e insatisfações com a profissão.

Na entrevista posteriormente direcionada aos professores buscamos estimular a conversação sobre como é a efetiva inclusão dos alunos surdos, como tais alunos têm a aprendizagem favorecida ou dificultada, as estratégias de avaliações e o papel do intérprete e do professor regente e da sala de recursos neste processo.

Na entrevista direcionada aos intérpretes nutrimos conversações acerca do olhar do intérprete quanto ao processo de inclusão dos surdos, como a aprendizagem deles pode ser favorecida ou dificultada, como ocorre a avaliação destes alunos, e qual o seu papel, do professor regente e da sala de recursos neste processo. Os mesmos questionamentos foram feitos aos professores da sala de recursos multifuncionais.

Com os alunos buscamos informações acerca de seu processo de escolarização, como acreditam aprender, o que o auxilia este processo, o que pode dificultar sua trajetória escolar, como e com quem tiram dúvidas, qual o papel do

intérprete, do professor regente e da sala de recursos e como se vê daqui a alguns anos.

Dinâmicas Conversacionais

A partir das entrevistas passamos a conhecer um pouco mais cada um dos participantes da pesquisa. Os questionamentos abordados nas entrevistas nos permitiram avaliar pontos que necessitavam de maiores aprofundamentos. Nesse sentido, realizamos dinâmicas conversacionais que entendemos como o momento de conversações espontâneas entre os participantes e a pesquisadora que tem o objetivo de favorecer a aproximação, participação e afloramento de informações relevantes. Nas dinâmicas conversacionais adotamos uma condução natural e humanizada que acreditamos ser importante para a aproximação.

Embora tal conduta possa parecer simples, exige muita perspicácia por parte do pesquisador para conseguir encaminhar a conversação e favorecer o surgimento de informações relevantes. O pesquisador deve atuar como um “facilitador da dinâmica” (González Rey, 2005). Nesse sentido, optamos por utilizar este instrumento ao longo de todo o trabalho.

Com o intuito de favorecer a participação e entrosamento dos participantes, as dinâmicas conversacionais não foram gravadas ou filmadas, até mesmo porque na maioria das vezes ocorriam espontaneamente. Todas as informações referentes a tais conversações foram anotadas no diário de campo, preferencialmente, no mesmo dia de sua ocorrência.

Vale ressaltar que os diálogos propiciados pelos momentos da dinâmica conversacional, assim como as observações, produziam outras questões merecedoras de novos diálogos. Com isso, novas temáticas surgiam, propiciando novos questionamentos e reflexões bastante frutíferas ao trabalho e ao grupo.

As dinâmicas conversacionais favoreceram o conhecimento dos referenciais teórico-metodológicos que orientaram o trabalho docente, reflexões sobre o trabalho pedagógico como um todo, compreensão acerca da identidade surda e suas possíveis implicações para o desenvolvimento do processo educativo do sujeito surdo.

Também propomos uma dinâmica conversacional diferenciada ao apresentamos um breve resumo do livro “Ecopiratas: uma aventura ecológica em Fernando de Noronha” e um pouco da história do autor do livro (Beto Junqueyra). Neste caso, esta atividade foi filmada com o intuito de facilitar as análises. O livro utilizado nesta atividade trata-se de uma obra infanto-juvenil que narra a aventura de um casal de primos, que pouco se relacionavam, e foram passar férias juntos em Fernando de Noronha. O diferencial deste livro é que a menina protagonista é surda,

comunica-se em Libras e em língua portuguesa em sua modalidade escrita. Nesta história, o avô deles é ouvinte e comunica-se tanto em língua portuguesa quanto em Libras. Segundo o autor do livro, a ideia de escrever esta história vem de sua infância. O autor relata que possuía muitos tios surdos e nas reuniões familiares os adultos conversavam em Libras entre si, porém, ele não dominava a língua de sinais e assim sentia-se excluídos desses momentos de conversação. Algumas partes do livro foram propositalmente comentadas com os alunos para suscitar conversações, posicionamentos e reflexões. Todos os três grupos participantes receberam um exemplar do livro para que pudessem ler posteriormente.

Tal instrumento foi uma oportunidade para o grupo refletir sobre a surdez, trocar experiências e vislumbrar novas possibilidades de identificação, resultando em um espaço de enorme crescimento.

Ressaltamos a importância deste instrumento na pesquisa que muito contribuiu fornecendo indicadores e elementos fundamentais à construção de hipóteses.

Observação

A técnica da observação é amplamente utilizada para possibilitar a leitura da realidade pesquisada. Neste instrumento o pesquisador tem um contato direto com o grupo participante, o que favorece o estabelecimento de relações e aproximações com os sujeitos.

As observações ocorreram em variados espaços da escola, principalmente nas salas de aula, sala de recursos, sala de professores, espaço de coordenação, pátios, portaria (entrada e saída dos alunos), atividades extraclasse, como passeios e visitas e sala de leitura. A frequência das observações foi de uma a duas vezes por semana, ao longo do primeiro semestre de 2010, além de momentos complementares no segundo semestre. Propositalmente as observações começaram no início do ano letivo para percebermos o processo de acolhimento e recepção aos alunos. Todos os momentos de observação foram relatados em diário de campo, preferencialmente no mesmo dia da realização da observação. As anotações do diário de campo foram analisadas sempre em conjunto com os demais instrumentos. As observações permitiram ampliar a reflexão acerca dos elementos presentes nos diversos instrumentos.

Buscamos, durante as observações, centrar nosso olhar nas propostas didáticas e metodológicas e no estabelecimento de relações entre os participantes da pesquisa.

Sempre que em sala de aula a pesquisadora procurou adotar uma postura menos participativa, com o intuito de não interferir na prática pedagógica. Em

momentos de observação fora de sala, a pesquisadora assumia uma postura mais participante, favorecendo a aproximação com os sujeitos.

Grupo de Discussão

Tal instrumento foi utilizado com o intuito de permitir um momento coletivo para as conversações entre os participantes da pesquisa, acerca dos conteúdos estudados na escola. A partir das observações realizadas principalmente nas aulas de Ciências (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) e Química (Ensino Médio), identificamos os principais conceitos trabalhados e durante o grupo de discussão procuramos perceber o entendimento dos alunos acerca de tais conceitos. Consideramos que este instrumento muito favoreceu análises acerca da compreensão e aprendizado dos alunos no que se refere aos conteúdos estudados.

As contribuições de indicadores e elementos oriundas dos debates propiciados pelo grupo de discussão poderiam passar despercebidas com o uso de outros instrumentos, como as entrevistas ou as dinâmicas conversacionais.

Com cada etapa educacional (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) foi realizado um grupo de discussão, tendo em vista as observações de aulas. O momento propício para a realização de tais grupos foi definido pela pesquisadora e o critério utilizado para esta definição foi o início e a finalização da abordagem de um ou mais conceitos pelo professor regente.

Os grupos focais ocorreram na própria instituição de ensino, no horário das aulas, durante a aula de língua portuguesa como segunda língua para surdos – o que foi diretamente negociado com a professora desta disciplina. Isto facilitou a presença e participação de todos.

Tais grupos iniciaram a partir do questionamento sobre o que haviam estudado nas aulas de Ciências ou Química e em seguida uma conversação sobre aplicações de tais conceitos foi estimulada. A condução deste instrumento objetivava a percepção da formação e correlação de conceitos estabelecida pelos alunos. A partir das conversações iniciais retiramos palavras e expressões consideradas “instrumentos de provocação” e as anotamos primeiramente no diário de campo e em um momento posterior tais instrumentos de provocação foram anotados no quadro. Tais ferramentas de provocação são definidas por Cobern (1994, 1995, 1996, 2000), Cobern e Aikenhead (1998), Cobern e Loving (2001) e também por El-Hani e Sepúlveda (2007), como ferramentas que tem “o intuito de incentivar o entrevistado a ‘pensar em voz alta’ e conversar mais livremente sobre o tema em pauta” (EL-HANI E SEPÚLVEDA, 2007, P. 177). El-Hani e Sepúlveda (2007) por meio de instrumentos de provocação realizaram diversas pesquisas sobre a concepção de “natureza” de estudantes.

Cobern também cita o uso destes instrumentos em averiguações acerca das concepções de “evolução”, “ciências” entre outros.

Segundo Cobern (2000) para verificarmos se conceitos científicos tem influência e fazem parte do pensamento das pessoas não devemos fazer perguntas diretas sobre tais conceitos, mas investigar se tais conceitos fazem parte do pensamento cotidiano da pessoa. Nesse sentido, El-Hani e Sepúlveda (2007) sugerem que a elaboração do mapeamento das concepções é uma boa ferramenta para investigar a existência e integração do pensamento conceitual e propõe que este mapeamento seja feito a partir da conversação estabelecida com as ferramentas de provocação. Para Cobern (1996), quando um conceito faz realmente parte do pensamento conceitual este passa a ocupar posição central, e não marginal, no pensamento do indivíduo. Assim, Cobern (1995) utiliza mapas conceituais para avaliar a compreensão de conceitos, conforme sua aparição e organização central ou marginal.

Como nas aulas observadas diversos conceitos foram trabalhados e estão diretamente ligados a outros conceitos, propomos, a partir dos instrumentos de provocação anotados, a elaboração conjunta de uma rede conceitual. Assim, foi possível analisar a formação e as possíveis articulações que tais alunos fazem sobre os conceitos estudados.

Análise documental

A análise documental é um instrumento para a aquisição de informações documentadas. Tal instrumento foi bastante útil para a averiguação da trajetória educacional traçada por cada um dos alunos participantes.

Após o contato inicial com as escolas, autorização da direção e aproximação com o grupo docente, a análise documental referente a pasta de cada aluno foi realizada nas secretarias das referidas instituições de ensino, com a presença e ajuda dos próprios professores regentes – o que facilitou o acesso às informações.

Este instrumento também foi utilizado observando os registros nos diários dos professores, durante a análise do projeto político pedagógico da escola, a proposta curricular da SEDF, e as orientações da SEDF pertinentes à inclusão.

O acesso a pasta do aluno objetivou a obtenção de informações acerca da trajetória escolar de cada aluno. A análise dos registros nos diários dos professores almejou identificar informações acerca da prática pedagógica e inferir sobre os referenciais teóricos que sustentem tais práticas. Os estudos dos projetos político pedagógico, da proposta curricular da SEDF e das orientações da SEDF objetivaram

identificar aspectos simbólicos como valorações e referenciais teóricos e campos da subjetividades sociais embutido em tais documentos.

4.5. Construção das Informações

A análise dos referidos instrumentos objetivando a construção de informações ocorreu continuamente ao longo de todo o processo de pesquisa. Os instrumentos foram sugeridos e implantados conforme a necessidade identificada pela pesquisadora.

Na Epistemologia qualitativa, a produção teórica é um processo contínuo e dialógico entre o pesquisador e seus participantes. Por ser um processo construtivo-interpretativo há uma constante atribuição de sentidos que permeia e subsidia a escolha dos indicadores visando à construção de novas zonas de sentido.

Conforme já abordamos, o conceito de indicador introduzido por González Rey, designa significados hipotéticos construídos segundo a interpretação do pesquisador. Com a análise das informações obtidas a partir dos instrumentos, novos indicadores são gerados permitindo a construção teórica pelo pesquisador. A articulação entre os variados indicadores favorece a formação de zonas de sentido que se imbricam e ganham complexidade ao longo do processo de análise.

O constante processo de análise de indicadores favoreceu continuamente a categorização e a construção teórica, na qual obtemos não um único resultado ao final, mas um constante processo reflexivo e dialógico com implicações mútuas

Portanto, ao considerar a produção teórica contínua, surgem ao longo da pesquisa novas zonas de sentido que retroalimentam os questionamentos iniciais.

A partir dos recursos teóricos e metodológicos apresentados passaremos a análise das informações e a produção teórica que foram produzidas a partir da reflexão acerca dos três estudos de casos citados (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Capítulo 5 - Análises das informações e interpretações

Em realidade,
somos mais do que conhecemos
de nós próprios.
Ralph Waldo Emerson

Objetivando analisar situações no processo de escolarização básica de surdos e como estas direcionam ou não para favorecer o desenvolvimento do aluno, passaremos a análise de cada estudo de caso individualmente.

Para tal, abordaremos as características gerais de cada caso buscando identificar as diferentes situações vivenciadas por tais alunos com relação à aprendizagem escolar, o domínio linguístico de cada aluno, as relações pedagógicas estabelecidas, os processos avaliativos e as bases teóricas que subjazem o trabalho docente. A caracterização de cada caso foi construída a partir da interpretação dos elementos alinhados durante a utilização dos instrumentos descritos no capítulo anterior.

Os casos foram organizados focando os elementos que consideramos mais relevantes em relação ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos participantes, sempre sem a intenção de esgotá-los.

Cada estudo de caso será finalizado com reflexões que buscam responder aos objetivos propostos visando destacar as contribuições teóricas para o processo de escolarização de surdos.

5.1 Caracterização do grupo do Ensino Fundamental – anos iniciais

A caracterização do grupo do Ensino Fundamental foi construída principalmente por meio da utilização de todos os instrumentos já citados (observações, entrevistas, análise documental, dinâmicas conversacionais, e grupo de discussão).

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental optamos por trabalhar com Ana e Maria devido à situação de não defasagem escolar, conforme já relatado. Ambas

possuem 8 anos e estão cursando o terceiro ano. Ana é surda severa no ouvido direito e profunda no esquerdo. Usa aparelho auditivo no ouvido direito, o que lhe confere certo ganho auditivo. Consegue e gosta de conversar, embora não tenha boa dicção. Apresenta dificuldade de ouvir e falar, porém é muito comunicativa. Comunica-se em Libras e em língua portuguesa oral, porém utiliza preferencialmente a Libras, quando possível. Os pais de Ana são surdos com pouca oralização e excelente domínio de Libras. Ana possui dois irmãos: uma menina ainda bebê (três meses, no início de nossa convivência) e um menino dois anos mais velho (portanto estava com 10 anos de idade), também surdo e estudante da mesma escola. No núcleo familiar, comunicam-se em Libras, com exceção da avó, que mora com eles, é ouvinte e não domina Libras.

Ana é uma menina ativa e muito sorridente. É extrovertida. Ana executa satisfatoriamente os comandos quando também observa a professora falando (faz leitura labial – aprendido no Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL), onde a aluna fez acompanhamento desde bebê, segundo relatos da própria aluna e confirmado pela sua documentação). Quando não está diretamente olhando para a professora, não percebe que os comandos estão sendo dados. Ana tem bom relacionamento com os colegas, porém não gosta de emprestar seus materiais.

Maria não se relaciona tanto com os colegas. Estes demonstraram não gostar de conversar, estudar, e principalmente emprestar materiais a ela. Maria não tem materiais básicos, como borracha, tesoura, régua e canetinhas. Porém, seus cadernos são bonitos e caros. Segundo a professora, a aluna é um pouco lenta nas atividades de cópia e execução das tarefas. Maria copia letra por letra do quadro. Distrai-se com facilidade, ficando atrasada nas tarefas. Porém, ao ser cobrada, apresenta desempenho satisfatório. É perceptível que ela não entende tudo o que a professora fala. Não usa aparelho e não tem laudo de surdez, embora seja atendida na escola como se assim o fosse. Segundo seus professores as características de Maria sugerem uma perda auditiva severa. Maria possui boa pronúncia e dicção, embora seja tímida e fale pouco. Comunica-se apenas em língua portuguesa em sua modalidade oral. Seu conhecimento de Libras é muito restrito. Sua família é constituída exclusivamente por ouvintes e estes não têm conhecimentos de Libras. Maria mora com a mãe e a avó e passa os finais de semana com o pai, que constituiu outra família.

Até o final do segundo bimestre não havia intérprete para acompanhar as alunas, embora tenha sido solicitado pela escola. As alunas passaram a ser acompanhadas por intérprete educacional apenas no final do terceiro bimestre, Vale

ressaltar que tais alunas estudam nesta escola desde o primeiro ano (já estando no terceiro ano), sem nunca terem tido intérpretes para acompanhá-las durante as aulas.

Marta, a professora regente, possui doze anos de atuação no Ensino Fundamental. Já trabalhou em outras escolas e está nesta Escola Classe há nove anos. É formada em Pedagogia e fez Especialização na área de Educação Infantil e alfabetização. Tem um ótimo relacionamento com os colegas. No segundo mês de aula, Marta já sabia o nome de todos os alunos da turma. Não tem conhecimentos de Libras e se comunica com as alunas apenas em língua portuguesa. Procura alternar as aulas entre os conteúdos curriculares. As aulas de Ciências ocorriam preferencialmente às quintas-feiras. Em Ciências, a professora utilizava o Material do Projeto Ciência em Foco. Nesta proposta o professor recebe diversos materiais didáticos, como apostila modular produzida pelo próprio instituto Sangari³³ (todos os alunos também o recebem), jogos interativos, filmes, documentários e material de apoio em DVD, diário de Ciências (o qual deve ser construído pelo aluno, sob a orientação da professora), além de material próprio para a realização de atividades experimentais, que são idealizadas para ocorrer em sala de aula – descartando assim a necessidade de um laboratório.

As aulas são planejadas linearmente pelo programa e os professores são orientados a seguir o cronograma, pois paralelo a este ocorre a entrega de materiais de consumo. A professora Marta procura seguir o cronograma, porém, é flexível as demandas escolares. Aborda apenas o básico do que é sugerido pelo próprio programa, procura seguir o livro do aluno e não utiliza os complementos sugeridos no livro do professor. Trabalha preferencialmente com atividades repassadas no quadro, com enfoque reprodutivo.

Marta comenta com frequência sobre as dificuldades dos alunos. Sem cerimônia citou, durante momentos diversos de aulas, que Ana, apesar da surdez, tinha uma aprendizagem normal e se desenvolvia bem. Porém, com relação à Maria, disse que esta era muito lenta, preguiçosa e não prestava atenção. Diversos outros alunos da sala também começaram a ser citados e inclusive encaminhados para diagnóstico a partir do segundo mês de aula.

Na sala há trinta e cinco alunos. Todos possuem seus lugares fixos, determinado por Marta. Ana senta na frente e ao centro, enquanto Maria senta na frente e a direita (próximo a porta e distante da mesa da professora). Nas aulas de Ciências os alunos ficam agrupados. Ana e Maria ficam no mesmo grupo, com outros três alunos.

³³ www.institutosangari.org.br e <http://www.se.df.gov.br>

As alunas Ana e Maria frequentam, no horário regular das aulas, atendimento educacional especializado. Assim, duas vezes por semana são retiradas de sala, no horário das aulas de língua portuguesa, e se deslocam para a sala de recursos multifuncionais. Lá são atendidas pela professora Elen, que tem quinze anos de experiência na SEDF, sendo treze desses anos no CEAL, destinados ao atendimento de surdos. Elen é pedagoga e está fazendo especialização em psicopedagogia. Segundo Elen, o atendimento educacional especializado busca oferecer as alunas surdas um suporte à aprendizagem de língua portuguesa em sua modalidade escrita mediada pela Libras. Elen comenta ter dificuldades em trabalhar com Ana e Maria ao mesmo tempo, já que ambas possuem níveis de conhecimentos de Libras diferenciados. Marta, a professora regente, queixa-se sobre a saída de Ana e Maria para o atendimento educacional especializado, o que faz com que percam aulas de língua portuguesa. As alunas também demonstram insatisfação em serem retiradas de sala para irem ao atendimento educacional especializado.

Elen também faz questão de citar diferenças entre Ana e Maria. Os comentários são feitos na presença das alunas, sem cerimônia.

Segundo relatado pelas professoras, **Ana e Maria vivenciam situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar**, o que passaremos a analisar.

1.1.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar

Como já elucidado anteriormente, por entendermos que a consideração do que vem a ser “facilidade” ou “dificuldade” em relação à aprendizagem escolar seja algo controverso, neste momento adotaremos as indicações iniciais recebidas pelo grupo de professores que atua diretamente com as alunas. Segundo as professoras, Ana e Maria vivenciam situações bastante diferenciadas com relação à aprendizagem, o que passaremos a focar.

Apesar da surdez, Ana tem bom relacionamento com todos, faz rapidamente as atividades propostas, se esforça para acompanhar tudo (exercícios, brincadeiras, leituras, etc.). É citada como uma das “melhores” alunas da turma. Com relação à Maria, apesar de seu comprometimento auditivo ser perceptivelmente inferior ao de Ana, ela é considerada lenta e com “dificuldades de aprendizagem” pelas professoras.

Nas falas abaixo fica evidente o posicionamento das professoras sobre as alunas:

A Maria é um pouquinho mais complicada, mas tudo dentro do esperado mesmo, ela ouve mais, mas tem mais dificuldades, já a Ana, nenhuma dificuldade, ela está até um pouco a frente de alguns alunos que não tem nenhum tipo de deficiência. (Marta – entrevista)
Ana vai reter muito melhor todas as explicações, pela comunicação, e a Maria eu acho que vai avançar assim bastante, eu acredito muito nisso. (Marta – entrevista – tema intérprete)

O surdo ele tem capacidade, mas você tem que investir nele, mas se ele ficar sozinho, ele não vai conseguir, vê a Maria? O ouvinte também não consegue, se não tiver o acompanhamento, só que o surdo mais ainda. Só que é muito trabalho, muito treino, então a família tem que estar disposta a isso. A instituição tem que estar inserida no contexto, porque se não realmente ele vai ficar aquém, agora se você investir nesse surdo, ele vai... Mas tem surdo que tem outros comprometimentos, então vai depender muito disso. (Elen – entrevista – tema aprendizagem de surdos)

A Ana é ótima, é rápida, mas a Maria... (Elen – entrevista).

Nos trechos acima fica evidente a diferenciação que as professoras fazem sobre o desempenho de Ana e Maria. As professoras exaltam o bom desempenho de Ana, que possui maiores limitações auditivas e criticam o desempenho de Maria que aparentemente possui pequena perda auditiva. Vale ressaltar que não há dados referentes à perda auditiva de Maria em sua documentação; há indicação de realização de audiometria por indícios de perda auditiva severa.

Nas falas das professoras é nítida a valorização da presença familiar, no caso de Ana e a exaltação de que o mesmo não ocorre com Maria. Foi possível verificar durante o período em que estávamos frequentando a escola que o pai de Ana se faz presentes todos os dias nos horários de início e finalização das aulas, pois leva e busca os filhos na escola, porém não presenciei conversação entre pai e professores, nesses momentos. Durante a reunião de pais, o pai de Ana estava presente e procurava observar tudo, porém conversou apenas com a professora Elen, já que é usuário exclusivo de Libras. Com a professora Marta procurou perguntar sobre a filha, falou: “ANA BEM?” E Marta sinalizou com o polegar e movimento afirmativo de que tudo estava bem. O pai se sentiu satisfeito com a informação e a professora pareceu aliviada por não ter que estabelecer uma conversação com alguém que não fala como ela – algo que foi citado em uma conversa informal com a professora que comentou angústia em receber o pai de Ana, já que não saberia como conversar com ele.

Maria vai e volta da escola em transporte escolar, sua família não se faz presente diariamente, porém sua mãe estava presente na reunião de pais e, em dois momentos, utilizou a agenda escolar para se comunicar com a professora. Durante a reunião de pais a mãe de Maria questionou o excesso de cópias feitas em sala, o que foi rebatido pela professora afirmando que o problema estava em Maria, que é muito

lenta para copiar. Marta, inclusive, aproveitou a oportunidade para cobrar da família a realização da audiometria. Com relação aos bilhetes enviados pela família de Maria, o primeiro justificava uma falta da aluna, por ter adoecido, e o segundo bilhete relatava que a filha havia se queixado por outras crianças da sala não gostarem dela... Nenhuma providência foi tomada pela professora com relação ao segundo bilhete, apenas mostrou à pesquisadora, durante a aula, comentando: "Só me faltava essa!"

Como vemos, a configuração familiar das duas alunas e principalmente a interpretação desta constituição familiar exerce implicações nas relações estabelecidas no espaço escolar que se apresentam como um grande e desafiador problema de pesquisa. Embora este não seja diretamente o foco de nosso estudo, tal contexto é importante para a compreensão das relações imbricadas.

Durante as observações, Maria era realmente mais lenta para copiar que os demais alunos. Maria copiava letra por letra, uma de cada vez. Seu caderno era todo em caixa alta, o que era uma reclamação das professoras, que faziam questão de comentar em sala que Maria ainda não sabia escrever com letra cursiva.

Em um momento de proximidade com a aluna, durante a aula, a pesquisadora sugeriu a Maria que primeiramente lesse a palavra no quadro para que em seguida a reproduzisse no caderno. Maria ficou surpresa ao ver que era possível fazer os registros mais rapidamente dessa forma e passou a se aproximar da pesquisadora e pedir ajuda com frequência. Duas semanas após este comentário, a aluna começou a copiar o conteúdo do quadro já em letra cursiva. Em um mês Maria passou a escrever tudo com letra cursiva, o que foi percebido pelas professoras, mas não diretamente elogiado.

Quanto à relação com os colegas, Ana mostra-se sempre extrovertida, procura se relacionar com todos mesmo que em alguns momentos a conversação fique complicada devido a restrições no vocabulário e pronúncias diferenciadas. Demonstra se relacionar bem com meninos e meninas. Por outro lado Maria é bastante tímida, fala muito pouco e cita não gostar de alguns alunos da sala, como podemos ver no trecho a seguir, retirado de um momento de conversação espontânea sobre "amigos". No trecho abaixo, Ana se comunicou em Libras e Maria em língua portuguesa em sua modalidade oral. Para fins de registro escrito das conversações, adotamos o sistema de notação em palavras sugerido por Felipe (2001 e 2008)³⁴.

³⁴ Os episódios de conversação ocorreram em LIBRAS e em língua portuguesa, a fim de possibilitar a compreensão dos leitores que desconhecem essa língua, as transcrições apresentadas respeitarão as duas línguas: na coluna da esquerda constam os enunciados em LIBRAS (letras maiúsculas) e em língua portuguesa (letras minúsculas); na coluna da direita todas as falas estão traduzidas para o português. Esta esquematização segue o "**Sistema de notação em palavras**", proposto por Felipe, 2001 e 2008.

<p>(Ana) EU AMIGA TUDO! AMIGA P-E-D-R-O, M-A-R-I-A, R-A-Y-A-N-E, J-O-Ã-O...</p> <p>(Maria) Escola é difícil porque crianças não ser amiga. Laís (colega de sala que senta próximo) implica, briga e não deixa ser amigo. Laís lidera outros e eles não são amigos também.</p>	<p>(Ana) Eu amiga de tudo! Amiga Pedro, Maria, Rayane, João...</p> <p>(Maria) Escola é difícil porque crianças não ser amiga. Laís (colega de sala que senta próximo) implica, briga e não deixa ser amigo. Laís lidera outros e eles não são amigos também.</p>
---	--

Quadro 13: Conversação entre alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Em um momento posterior de conversação (uma semana após o diálogo acima), a pesquisadora perguntou às alunas o que gostariam que mudasse na escola. Maria novamente fez menção ao difícil relacionamento entre ela e Laís e inclusive sugeriu não sentar próximo à aluna:

(Maria) Não quero Laís sentar perto. Ela fala mal eu. Laís é amiga muita menina e fica falando mal.

Maria verbaliza o incômodo que sente por estar próximo à Laís. Ambas sentam realmente próximas e Laís é, frequentemente, destacada pela professora regente por ser uma boa aluna, o que pode impulsionar ainda mais o desconforto de Maria.

Durante todo o período de observação a pesquisadora evidenciou que Laís busca sempre agradar a professora e que este comportamento gera em Maria antipatia. Não foi perceptível nenhuma conduta ofensiva de Laís em relação à Maria, mas foi perceptível um exagerado esforço para agradar a professora regente.

Com relação ao desempenho acadêmico, a pesquisadora buscou ter informações junto às professoras sobre como é realizada a avaliação das alunas para assim compreender a diferenciação com relação à aprendizagem, tão citadas pelas professoras. Nesse sentido, destacamos os trechos da entrevista a Marta quando questionamos sobre o processo de avaliação e desempenho das alunas:

(Marta) Olha, eu faço a avaliação do cotidiano, do dia a dia mesmo, faço as minhas avaliação de comportamento, de aprendizagem, de leitura, de tudo, do acompanhamento familiar, pelas tarefas de casa, pelo o que o aluno me relata, e durante o bimestre nós fazemos o ditado diagnóstico, e com um intervalo de cada bimestre nós fazemos também uma avaliação escrita, de português, de matemática, avaliação oral que é a leitura, e durante o bimestre temos o ARTELER, que é um projeto da escola, de leitura e escrita, então tem as produções coletivas e individuais, tudo isso a gente usa no portfólio que é um método de avaliação na escola, de pôr todas as avaliações do aluno, então, assim é uma série de atividades durante o bimestre que a gente avalia com cada aluno.

(P) E como você avalia o desempenho de Ana e Maria?

(Marta) Elas fazem tudo, como os outros. No caso da Ana, ela é muito boa, já Maria não. Acho que elas precisam de intérprete, principalmente pela comunicação familiar da Ana, acho que vai favorecer muito e juntamente o atendimento individualizado, porque assim, se eu pudesse, é um trabalho que eu gostaria de fazer, esse atendimento mais próximo, mais chegado a elas, durante a aula, só que não tem condição pelo número de alunos, então me limita um pouco.

Pela forma com que Marta se expressa, os alunos são avaliados de diversas formas, não apenas por meio de atividades formais. As atividades citadas pela professora têm, muitas vezes, caráter subjetivo (como o acompanhamento familiar, relato dos alunos, avaliação do comportamento), além disso, há o emprego de objetos de avaliação que não deveriam ser utilizados com surdos, como o ditado diagnóstico (que é comumente utilizado em sala).

Marta cita a necessidade de intérprete para as alunas, porém Maria tem poucos conhecimentos de Libras e a presença do intérprete não garantiria o acesso ao conteúdo. A professora cita que o intérprete facilitaria a aprendizagem de Ana, que segundo relatado, já tem bom desempenho. Comentou também sobre a necessidade de um atendimento mais individualizado às alunas e justificou que não é possível para ela prestar este atendimento, já que possui muitos alunos.

Identificamos também na fala da professora Elen elementos que indicam o quão subjetiva é a avaliação das alunas:

(ELEN - entrevista) A primeira minha avaliação é o que ele consegue concluir da atividade, porque assim, tem aluno que você tem que direcionar o trabalho o tempo todo pra ele concluir a atividade, ali já é uma avaliação que eu faço, porque assim você pega uma tarefa no caderno feita, mas ela foi feita como? Foi toda direcionada, não foi direcionada, então eu já avalio durante a atividade, porque assim eu não faço provas aqui, eu não trabalho com avaliações, eu tenho relatórios que eu avalio comportamento, as produções, as dinâmicas do produto, a minha avaliação aqui é o final, é o produto final, ali pra mim é a minha avaliação é se ele consegue concluir a atividade, e se ele conseguiu, se houve meu auxílio ou não houve, ali é a minha avaliação.

Neste estudo verificamos que as alunas Ana e Maria realmente vivenciam situações diferenciadas perante o contexto escolar. Tal diferenciação está muito mais relacionada às relações e a aspectos subjetivos do que às limitações auditivas, já que há maiores limitações auditivas em Ana do que em Maria e no contexto escolar Ana é tida como um destaque. Considerando tal contexto, podemos afirmar que ambas respondem de forma diferente as situações vivenciadas: Ana é muito expansiva e Maria bastante retraída, o que não pode ser um parâmetro avaliativo. Porém, as professoras que acompanham as alunas fazem grande diferenciação entre elas,

sugerindo inclusive que Maria seja conduzida a outras avaliações e possíveis encaminhamentos à escola especial.

A partir de questionamentos iniciais acerca dos temas trabalhados, foi possível observar que Maria possui compreensão equivalente a Ana, porém Ana se expressa muito mais. Quando é dada a oportunidade a Maria, esta consegue expressar seu entendimento de forma satisfatória. Ana é realmente mais rápida na execução de atividades, faz perguntas sempre que há qualquer dúvida, o que não ocorre com Maria que só expressa dúvidas quando se sente confortável para tal, o que realmente leva mais tempo. Nitidamente Maria e Ana foram capazes, porém Maria, apesar de muito quieta, é mais crítica que Ana e não se sente estimulada com atividades reprodutivas, como fica evidente na observação de uma das aulas de ciências, a qual passaremos a relatar:

Após a leitura da apostila do projeto Ciência em Foco e os comentários feitos pela professora, esta entregou uma folha com o desenho de alguns animais em extinção para que colorissem. Nesta folha havia desenhos de macaco aranha, peixe boi, tamanduá, ariranha, jacaré Açu, arara azul, baleia Jubarte e mico leão. Muito tempo foi destinado à etapa de colorir tais desenhos. Uma única orientação foi dada: a arara azul precisava ser toda azul, não poderia ser de outra cor. Isto gerou certo rebuliço entre as crianças que começaram a questionar a cor dos olhos, bico e patas da arara azul. Com este comentário da professora, as crianças passaram a se preocupar muito com a cor “certa” que deveria ser destinada a cada animal, como: qual a cor do jacaré Açu e de todos os outros... Após colorir deviam recortar a figura de cada animal e guardar.

Maria demorou muito para pintar, pois não tinha canetinhas e faltavam alguns lápis de cor. Ficou aparentemente tensa em acertar as cores dos animais. Ela andava bastante pela sala pedindo material emprestado, pois faltavam muitos lápis de cor em seu estojo. Acabou de colorir depois dos demais, principalmente pela falta de material. O fato de ter de pedir material emprestado a constrangia e, a cada negação, mais constrangida ela ficava. Outros alunos (aproximadamente uns seis) também estavam sem material e assim circulavam bastante pela sala. A professora permaneceu sentada escrevendo em bilhetes impressos e não fez interferência sobre o empréstimo de material.

Em um momento seguinte, quando praticamente todos haviam colorido, a professora anotou o nome de todos os animais no quadro, apresentando à turma a correlação entre o animal e a escrita do nome. Então, pediu que todos recortassem as figuras (primeiramente deviam recortar todas) e, em seguida, deviam colar no Diário de Ciências. Também solicitou que escrevessem o título “Ciclo de vida tem fim?”, que

foi anotado no quadro. Depois, deveriam escrever o nome de cada animal embaixo da imagem. Destacou que não haveria necessidade de uma ordem na colagem, mas que todos os animais deveriam ter seus nomes escritos corretamente. Ana realizou a atividade com dedicação. Escreveu o título com capricho e de forma colorida. Colou as imagens, fez uma linha com a régua abaixo de cada figura e, em seguida, escreveu o nome de cada animal na linha correspondente. Não expressou dificuldades ou desagrado na execução da tarefa. Ana foi rápida e logo concluiu a atividade. Fez questão de mostrar seu Diário de Ciências. Já Maria terminou a atividade com atraso. Copiava os nomes do quadro letra por letra, conferia todas as letras. Escrevia com letra de forma. A cópia era feita lentamente. Fez com capricho. Às vezes reclamava que não entendia porque deveria ficar copiando, apenas. Afirmou que não via “graça” nas aulas, pois sempre era só para copiar e nunca tinha nada de novo para aprender...

A atividade relatada acima, segundo a professora, foi realizada com o intuito de explorar o tema “Ciclo de Vida”. Na verdade, os alunos apenas coloriram e copiaram nomes de animais e nenhuma correlação foi feita ao tema proposto. Tal atividade pouco contribuiu para a aprendizagem de conceitos em qualquer aluno – seja ouvinte ou surdo.

Maria, apesar da pouca idade e de ser identificada pelas professoras como tendo “dificuldades de aprendizagem” percebe e expressa desconforto ao realizar uma atividade mecânica. Demonstra falta de interesse, pois parece não ver sentido em colorir, recortar, colar e copiar. A aluna demonstrava estar entediada com a proposta e o fato de não ter materiais a desestimulava ainda mais. Ana fez a atividade com agilidade e logo a concluiu. Ana parece estar muito adaptada à turma e ao ritmo da professora: a aluna faz tudo rapidamente para ter mais tempo livre e poder conversar com os colegas. Maria foi uma das últimas crianças a concluir a tarefa. Com esta atividade, por exemplo, ao conversar com a professora Marta, esta expressou concluir que Ana tem um desempenho muito superior ao de Maria... Segundo a professora, Maria tem problemas de aprendizagem, pois não consegue executar as atividades no mesmo ritmo dos demais.

Perante esta realidade, não há como afirmar que qualquer das alunas tenham dificuldades de aprendizagem que justifique o olhar diferenciado de suas professoras. Assim, nos vemos impulsionados a verificar **as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha** dos docentes envolvidos no processo de escolarização dos surdos.

5.1.2 Relações e organização da prática pedagógica

O paradigma da inclusão visa à busca pela não exclusão escolar e propõe o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular. No entanto, a segregação é evidenciada nas escolas. Diversos trabalhos apontam que o grupo escolar (professores, direção, funcionários e alunos) manifesta questionamentos, queixas e busca de soluções mágicas com relação ao processo inclusivo (DAMÁZIO, 2005; BUENO, 2008). É comum o foco no déficit, no que falta ao sujeito e não nos aspectos pedagógicos que podem estar relacionados ao processo de aprendizagem. Assim, o professor passa a não mais ver as possibilidades dos alunos, mas suas limitações, passando a não se enxergar como profissional capaz de trabalhar pedagogicamente com tais alunos. Os professores passam a se julgar incapazes de dar conta dessa demanda, sentem-se despreparados e impotentes e muitos passam a não mais direcionar esforços para o processo de ensino e aprendizagem de tais alunos. A dificuldade dos professores em lidar com a inclusão afeta diretamente as relações estabelecidas com os alunos, o que pode ser evidenciado nas escolas pesquisadas.

Por entendermos que a concepção dos professores acerca do processo inclusivo se faz presente a todos os momentos nas relações dos docentes com seus alunos, passaremos a analisar como tais professores entendem o processo inclusivo e como se vêem partícipes deste. Para tal, iniciaremos destacando alguns trechos de falas das professoras acerca do processo de inclusão de surdos:

(Marta - entrevista) Eu acho ótimo, uma *oportunidade* tanto pra elas quanto pros outros, uma *interação* super valida e muito rica, eu acho que assim, os outros colegas estão *amando poder conviver* com elas, então assim eu acho que é uma *interação* que a gente não pode deixar de ter, eu acho que é *válido* pra todo mundo, *pra mim também que eu to aprendendo muito*, primeira vez que eu *lido com esse tipo de deficiência e eu to aprendendo e gostando bastante*. Ainda não sei bem como trabalhar, o que fazer de diferente, mas acho que isso deve ser feito no atendimento específico. Eu sei que para elas, assim, é *muito importante poder conviver* com os outros.

Ao questionarmos Marta sobre a inclusão de Ana e Maria, toda a resposta esteve baseada em “oportunidades de convivência” e não em “oportunidades de aprendizagem”. O termo mais próximo ao conceito de aprendizagem está ligado a própria professora que afirma estar “aprendendo muito” ao lidar com “esse tipo de deficiência”. Possivelmente, pela forma como se expressa, Marta vê a inclusão de Ana e Maria como uma oportunidade de convivência com os outros, os não deficientes ou ditos normais. Esta visão nos mostra que ainda há um forte impacto na delimitação da deficiência como algo impeditivo e minimizador das capacidades, já que a estas

alunas está sendo possibilitada a oportunidade de convivência com os ditos normais, mas não há ênfase nas oportunidades de aprendizado, como deveria ser propiciado a todos, pela escola. Marta ainda comenta que não sabe bem como trabalhar com tais alunas, o que deve fazer de diferente – o que nos indica que ela pensa que deve haver uma diferença na prática pedagógica – diz acreditar que isso deve ser feito no atendimento educacional específico – o que nos faz ter dúvidas sobre a sua compreensão e entendimento acerca deste atendimento.

Pesquisas realizadas por Silva (2000), que buscou analisar como os professores das classes regulares se sentiam ao receber alunos surdos, mostram que estes se sentiam completamente despreparados para propiciar aprendizado nesses alunos, o que gerava sentimentos de angústia e frustração. Tais sentimentos também podem ser percebidos na fala de Marta, ao enfatizar que *aprende muito e “é a primeira vez que eu lido com esse tipo de deficiência e eu to aprendendo e gostando bastante”*. Silva (2000) deduz que esta visão do despreparo e da necessidade de aprendizagem por parte do professor pode ser fruto da visão oriunda da Escola Especial, que vê o aluno surdo como diferente e sugere que seu processo educativo deveria ser, portanto, também diferente e apartado da classe comum.

Outro autor, Werneck (1997), afirma que a inserção do aluno surdo na classe regular pode até modificar a dinâmica geral das aulas, mas essas alterações não são diretamente favoráveis ao aluno surdo e suas especificidades na classe. Tais modificações atendem mais aos professores que buscam se sentir confortáveis com a situação e assim, de alguma forma, procuram fazer algo diferente que diminua seu sentimento de incapacidade.

Também nesse sentido, Lacerda (2006) afirma que o aluno surdo, muitas vezes se faz presente apenas fisicamente na escola regular. A autora pontua que a inclusão do surdo no Ensino Fundamental está sendo muito restritiva, pois oferece oportunidades reduzidas de desenvolvimento de uma série de aspectos fundamentais (linguísticos, sociais, afetivos, de identidade, entre outros) que se desenvolvem nas interações que se dão por meio da linguagem. Lacerda (2006) conclui que a experiência da inclusão parece ser benéfica aos ouvintes, pela oportunidade de conviver com as diferenças e de se constituir como cidadãos menos preconceituosos, todavia, o aluno surdo não está tendo sua oportunidade de aprendizagem respeitada, apenas a convivência é favorecida e isto pode custar ao surdo restrições em seu desenvolvimento. Lacerda (2006) chama a atenção para a necessidade de repensarmos formas de inclusão que seja benéfica a todos, nos diversos aspectos.

Já na fala da professora Elen:

Para eles (surdos) é um ganho, desde que eles tenham um acompanhamento necessário, uma intérprete, uma professora que faça uma leitura oral adequada, um ambiente adequado, o que não pode acontecer é o que vem acontecendo nas escolas, que é observado, tudo é inclusão, tem turmas que ele não tem intérprete, falta de interprete, ele não tem um acompanhamento necessário, uma turma que não é reduzida, tem vários alunos, então ele não tem aquele acompanhamento porque a função da inclusão é você incluir aquele aluno com necessidades especiais para que ele seja inserido num contexto o qual ele *aprenda* e localize melhor com as outras crianças, porque a exclusão é você colocar o menino no centro, numa classe especial e ele só vai ter contato com meninos daquela deficiência, e a inclusão ela tem que ser feita, ela é necessária, mas tem que ser feita de uma maneira adequada e percebe-se que isso não está acontecendo 100%, principalmente na secretaria de educação. (Elen – Entrevista: inclusão).

Essas palavras demonstram que Elen tem uma percepção mais ampla acerca dos obstáculos que temos nos processos inclusivos. Elen pontua que apesar da inclusão ser benéfica pela oportunidade de inserção, outros aspectos que sustentam a inclusão e favorecem a real inserção do indivíduo, respeitando suas particularidades e necessidades, não vem sendo oferecidos. Elen, inclusive, ressalta a necessidade não só da convivência favorecida pela inserção do surdo, como também chama a atenção para a necessidade do aluno *aprender*. Porém, apesar da aparente lucidez em sua expressão, ela é responsável pelo atendimento educacional especializado e, como tal, deveria colaborar para a conscientização de todo o grupo escolar sobre o processo inclusivo, o que inclui planejar ações pedagógicas em conjunto, além de suscitar reflexões acerca do processo inclusivo como um todo, o que parece que não vem ocorrendo, como trataremos no decorrer desta abordagem.

Destacamos também na fala da professora Marta que possivelmente há um desconhecimento dos procedimentos adotados nas aulas da professora Ellen (responsável pelo atendimento educacional especializado). Isso indica a falta de sintonia que costumamos encontrar no atendimento aos surdos, os quais são retirados de sala para a realização de um atendimento que não é do conhecimento do professor.

Segundo o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (MEC, 2008), o atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (MEC, 2008).

Conforme o mesmo documento, cabe à escola regular que possui alunos surdos matriculados dispor de uma sala de recursos para atendimento a esses alunos em suas necessidades especiais. Cabe ao professor da sala de recursos, à direção da

escola e à equipe técnico-pedagógica, preparar o professor da classe regular para que ele receba os alunos surdos (MEC, 2008). As atividades da sala de recursos deveriam ser planejadas baseando-se nas dificuldades apontadas pelo professor regente, para tal, será preciso um frequente contato entre os professores regente e da sala de recursos. O professor da sala de recursos deveria retomar os conteúdos trabalhados em classe comum, utilizando a Língua Brasileira de Sinais para repassar informações complementares da disciplina, dando ênfase à Língua Portuguesa escrita. Porém, pelo que observamos na fala da professora Marta, ela não tem compreensão do trabalho que é realizado na sala de recursos, nem dos processos avaliativos utilizados nesta.

Segundo documento do MEC sobre o atendimento educacional especializado para pessoas com surdez³⁵:

Considerando a necessidade do desenvolvimento da capacidade representativa e linguística dos alunos com surdez, a escola comum deve viabilizar sua escolarização em um turno e o Atendimento Educacional Especializado em outro, contemplando o ensino em Libras, o ensino de Libras e o ensino da Língua Portuguesa. (MEC, SEESP, 2007, p. 23).

Nas orientações sugeridas pelo MEC, os alunos surdos não podem ser retirados de sala para aulas exclusivas a eles, na verdade todo o atendimento educacional especializado deve ocorrer em horário inverso e com três focos distintos: o ensino dos conteúdos curriculares em Libras, o ensino de Libras propriamente dito e o ensino de língua portuguesa como segunda língua destinado aos surdos. Na verdade, quando o professor de atendimento especializado retira o aluno de sala – muitas vezes no intuito de facilitar a vida do aluno para que este não necessite ir até a escola no turno contrário as aulas – está, de alguma forma, excluindo o aluno de momentos da aula regular, e, ainda mais comprometedor, pode estar contribuindo para o afastamento entre o professor regente e o aluno, pois neste caso o professor regente vê sua responsabilidade sendo repassada a outro.

Assim, podemos ver que não há clareza na escola sobre os reais objetivos do atendimento educacional especializado e como este deve ser estruturado. Foi evidente, também, que não há um trabalho em equipe direcionado à aprendizagem do aluno surdo.

Durante todos os momentos de observação, ficou constatado que não havia um planejamento conjunto entre a professora regente e de atendimento curricular específico. Ambas demonstram evidente preferência por Ana em detrimento a Maria. Ana sempre ganha, é sempre elogiada, Maria é criticada. A sós com a professora Elen, em um momento de conversação espontânea, a pesquisadora elogiou a

³⁵ Disponível em: [HTTP://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/all_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/all_da.pdf)

esperteza de Ana e imediatamente, a professora Elen afirmou que ela era a sua “melhor” aluna. Relatou que Maria faltava muito à escola e que muitos já a viram vendendo balas pelas ruas. Maria encontra-se de certa forma excluída, mesmo sem ter problemas específicos que a impeçam de participar. Esta exclusão que muitas se faz presente no processo de inclusão é mais um complicador que afeta as relações pedagógicas e o aprendizado. Vários alunos, por terem alguma característica diferente do padrão estabelecido, se enquadram nesta situação.

A exclusão dos incluídos é um tema muito abordado por diversos autores. Segundo Lunardi (2001), no processo de inclusão/exclusão há jogos de poder que enquadram alguns e outros não. Nesse sentido, muito mais do que incluir, a escola inclusiva “inventa e produz seus sujeitos” (LUNARDI, 2001, p. 1). Segundo Souza (2000), que teve a oportunidade de dialogar com ex-alunos surdos de escolas regulares, estes muitas vezes não sabem como expressar suas angústias por estarem enquadrados em uma “cultura do silêncio”³⁶ e manifestam sentimentos de incapacidade e inferioridade de forma reclusa, exatamente como vemos em Maria.

No intuito de buscar compreender um pouco mais acerca da complexa relação pedagógica estabelecida entre o grupo estudado, a pesquisadora buscou centrar seu olhar nos processos citados pelos professores como avaliativos que ocorreram em um mês, nas aulas acompanhadas.

Nas aulas de atendimento educacional especializado a professora Elen propôs como avaliação o trabalho com um material impresso que fazia referência ao dia das mães. Nessa proposta, cada aluna recebeu uma fotocópia que tinha desenhos (objetos de uso femininos e masculinos) para serem coloridos e ligados ao desenho central, que representava a figura materna. As alunas deveriam selecionar dentre os objetos desenhados aqueles que poderiam ser dados de presente para as mães. Na sala de atendimento curricular específico havia diversos tipos de lápis de cor e canetinhas. Ana fez rapidamente o proposto, coloriu e ligou os objetos com muita agilidade. Maria buscou caprichar no colorido, parecia encantada com a possibilidade de usar diversas canetinhas diferentes e, assim, demorou mais que Ana para ligar os objetos. Depois, perguntou se era só para ligar e mais nada. Novamente a professora elogiou o comportamento de Ana e reclamou da demora de Maria... Nesta situação, Maria, apesar da pouca idade e das complexas relações estabelecidas, comentou que as atividades são muito fáceis no atendimento educacional especializado e, em dois momentos distintos, ela questionou o fato de ter que se ausentar da sala de aula para

³⁶ A autora define “cultura do silêncio” como a inclusão de surdos em sala de ouvintes, na qual os surdos não tem direito a voz, são incluídos apenas fisicamente. O mesmo termo é também definido por Paulo Freire (1987) que afirma que em prol de uma educação dita para todos, silenciam-se vozes e impõe-se relações.

receber este atendimento. Nestas ocasiões de questionamentos feitos por Maria, Elen procurava mudar o assunto e não respondia nada à aluna. Em contrapartida, Ana parece estar enquadrada ao sistema, não questiona seus professores, apenas executa as atividades com rapidez e agilidade, agradando o grupo docente. Assim como esta atividade, inúmeras outras ocorreram nas diversas aulas acompanhadas. Tais atividades eram sempre simplórias, envolviam estratégias como colorir, ligar palavras à ilustrações e copiar pequenas sentenças para serem completadas por palavras referentes à objetos ilustrados. As atividades eram sempre reprodutivas e mecânicas, não estimulavam a reflexão e o vocabulário utilizado era muito restrito.

Com relação às avaliações feitas nas aulas regulares, segundo os comentários da professora Marta, estas eram realizadas em sala, por todos os alunos. Não foi citado nenhum impedimento ou adequação extra relacionada à surdez. Esta abordagem da professora Marta possui dupla importância: seria extremamente positivo que os alunos surdos realizassem de forma autônoma as mesmas avaliações que os demais com resultados satisfatórios, isto indicaria que esses alunos estão verdadeiramente incluídos no processo educativo e que as avaliações são tão bem elaboradas que permitem o acompanhamento do processo educativo de cada aluno; porém, durante os momentos de observação em sala foi verificado que as avaliações eram sempre feitas conjuntamente. Havia atividades coletivas que eram respondidas no quadro. Aos alunos cabia o exercício de copiar as respostas que, costumavam ser elaboradas pela professora. Pouca reflexão era exigida nesses momentos, a professora perguntava e também respondia suas questões. A diferenciação no resultado das avaliações se relacionava à habilidade de copiar corretamente, além de aspectos visuais correlatos (como a letra, a organização, o capricho em colorir e outros semelhantes). Havia também ditados, conforme citado pela professora, e durante esses as alunas com comprometimento auditivo podiam olhar a grafia feita pelos coleguinhas ao lado para entender as palavras. A princípio, qual o sentido de um ditado oral para os alunos surdos? Isto parece refletir apenas uma massificação do sistema, no qual todos precisam ser vistos como iguais. As especificidades de cada um não são consideradas e, nesta perspectiva, ao aluno surdo está sendo permitido “copiar as respostas” para que eles tenham respostas. Segundo Lunardi-Lazzarin e Camilo (2008, p. 12), “a avaliação que se baseia nas propostas ouvintes continua a narrar o surdo como um aluno fracassado, com desenvolvimento limitado, com uma compreensão oral empobrecida”, o que é usado como justificativa para a cópia de atividades alheias para obter algum resultado mensurável.

Para ilustrar as análises acima, citaremos um exemplo de avaliação proposta nas aulas de Ciências: a avaliação bimestral de Ciências tinha como título “Ciclo de

vida das (desenho de uma borboleta)” e consistia em quatro retângulos para que as crianças desenhassem as etapas do ciclo de vida das borboletas, além da frase: “Algumas curiosidades que aprendi sobre o ciclo de vida das borboletas:”, seguida por algumas linhas para as crianças escreverem. A professora orientou as crianças a desenharem no primeiro retângulo “ovos”, no segundo “lagartas”, no terceiro “plantas com casulo” e no quarto “borboletas”. Escreveu no quadro tudo o que as crianças deveriam copiar nas linhas. Colocou exatamente assim:

1. A borboleta põe os ovos nas folhas;
2. De dentro do ovo sai uma lagarta;
3. As lagartas alimentam-se de folhas ou;
4. de outras partes de plantas em que nascem;
5. Depois de algum tempo, surgem novas
6. borboletas ou mariposas.

Todas as crianças copiaram o que estava no quadro.

Além da não veracidade de algumas das sentenças acima, como por exemplo, a primeira sentença (já que nem sempre as borboletas põem ovos em folhas), há ainda omissão de fases importantes neste ciclo de vida, como a ausência de menção à formação do casulo, a colocação de novos ovos pelas novas borboletas e a morte das borboletas. Tudo isso colabora para a não construção do conceito de ciclo, já que o tema é mostrado de forma falha, linear e não cíclica.

Outra observação importante é que a avaliação proposta além de não ser realmente avaliativa (já que as crianças, mais uma vez, apenas desenharam e copiaram do quadro), pouco colabora para a aprendizagem das crianças (nada foi debatido, discutido ou negociado, em nenhum momento as crianças foram questionadas sobre o que aprenderam). As respostas foram apresentadas prontas, cabendo ao aluno apenas copiá-las. Nota-se, nesta atividade, que os alunos estão sendo privados do desafio de aprender. Não são instigados a pensar e refletir. Apenas é ordenado que copiem.

Em alguns momentos, durante a realização da avaliação, a pesquisadora procurou conversar com outros alunos da turma, com o objetivo de verificar se os conceitos trabalhados (ciclo de vida e de extinção) haviam sido compreendidos por eles. Foi possível observar que o ciclo de vida é entendido por eles como algo linear, presente nas falas de “ovos – insetos” e não cíclico, já que não há menção a “ovos – insetos – ovos”. Não há referência a morte, nem mesmo em insetos. Com relação ao conceito de extinção, este foi entendido por vários alunos como “algo provocado pelo

homem ao matar animais”. Eles entendem que estes animais podem não mais existir, mas atribui isto exclusivamente a atuação humana direta. Nem mesmo a interferência humana indireta foi citada. A palavra “extinção” aparece conceituada de forma reprodutiva e, ainda, não aparece espontaneamente em suas falas. O conceito de extinção, quando abordado é reprodutivo, errôneo ou incompleto.

Segundo Vygotsky (1995), conforme já citado anteriormente, somente com a utilização frequente do conceito pelo adulto mais experiente a palavra que nomeia o conceito passa a ter sentido para as crianças, o que reitera que o desenvolvimento ocorre primeiramente no plano social para depois ocorrer no plano psicológico. Os conceitos científicos não são assimilados prontos, mas são resultantes de uma construção oriunda da interação histórica cultural que ocorre entre o indivíduo mais experiente (papel que, na escola, deve ser desempenhado pelos professores) e os indivíduos menos experientes (neste caso, as crianças). Nas aulas observadas, poucas interações ocorreram no sentido da real construção dos conceitos abordados. Estes foram introduzidos de forma não clara, indireta e pouco relacionada e contextualizada, tanto para surdos como para os ouvintes. Neste processo de formação de conceitos é natural o não emprego direto da palavra que caracteriza o conceito aprendido – como visto em “extinção”. A palavra só costuma ser empregada quando o conceito está desenvolvido e incorporado ao vocabulário da criança, o que não ocorreu neste caso.

A pesquisadora procurou, durante um momento de entrevista, estabelecer conversação com a professora Marta sobre os conceitos e objetivos da aula de Ciências citada, conforme o trecho a seguir:

(P) Na semana passada eu tive a oportunidade de assistir uma aula sua em que o tema abordado foi: “ciclo de vida tem fim?”, você lembra que tipo de conceitos você gostaria que os alunos aprendessem com as aulas?

(M) Olha, anterior a esta atividade, vimos o ciclo de vida da rã, e depois do ser humano, então com tudo isso eles perceberam que cada ser vivo tem um ciclo de vida, e de várias formas, então, aquela aula era pra mostrar que dentro do ciclo de vida ocorre o envelhecimento e a morte. No caso a ênfase maior desta aula foi a questão dos animais, que esse ciclo de vida é interrompido não por uma questão natural do ciclo e sim por uma interferência do homem no meio ambiente, então a ênfase maior foi mesmo esse problema da ameaça de extinção.

Segundo a fala da professora, os principais objetivos da aula observada eram abordar ciclos de vida, enfatizar o envelhecimento e a morte e desenvolver o conceito de extinção. Segundo o que observamos na aula e nos baseando em conversações com os alunos da classe, destacamos que o conceito de “ciclo” não foi aprendido pelos alunos da forma esperada, já que o “ciclo de vida” ainda é visto por eles como

algo linear e pontual. Além disso, não foi possível perceber, durante a aula, enfoque ao envelhecimento e a morte. Por outro lado, vemos que a própria professora tem um conceito de extinção diretamente ligado à ação humana, o que nem sempre está associado. Observamos o excesso de concretude presente nas explicações e atividades, que podem ser resumidas a atividades mecânicas (colorir, recortar, colar e copiar), o que é um fator limitador para a aprendizagem de todos (surdos ou não).

Tal análise nos faz referenciar Botelho (2005), a qual enfatiza que há uma crença de que o surdo tem dificuldades em abstrações, assim, as abstrações são substituídas por exemplos que devem ser seguidos. A falta de domínio linguístico e a aparente facilitação ofertada ao se apresentar modelos ou exemplos prontos fazem com que o sujeito se acomode e passe a esperar sempre o “exemplo a ser seguido”. Segundo Botelho (2005), não há limitações cognitivas inerentes à surdez, as aparentes dificuldades de abstração relacionam-se com experiências escolares e linguísticas insatisfatórias. Segundo a autora:

O quadro se agrava com o pressuposto de que as dificuldades de abstração são decorrência de um tipo de pensamento considerado concreto e inerente à surdez. Um silogismo é estabelecido e supostamente determina a solução do problema, através de uma relação de causa e efeito. O silogismo é do tipo “o surdo tem pensamento concreto, logo necessita de material concreto para aprender”... Ao estabelecer a conclusão de que esta é a condição necessária para o aprendizado dos surdos, o professor a toma, ao mesmo tempo, como condição suficiente (BOTELHO, 2005, p. 58).

Quando o professor passa a “facilitar” a compreensão simplificando e exemplificando, o aluno pode passar a uma situação de acomodação que não favorece seu desenvolvimento.

Como vemos a seguir, a crença de que o surdo tem dificuldades para abstrair também é evidente na fala da professora Elen:

(Elen - entrevista) Olha, no momento que eles conseguem leva aquilo pro concreto, porque o que acontece, é que a aprendizagem do surdo ela é a memória visual, então assim, tendo a memória visual, não há aquela retenção na memória auditiva, então a aprendizagem acontece quando eles vivenciam aquele momento, ai eles colocam aquilo pra vida, eles fazem muitas associações e nessas associações que você percebe se ele aprendeu ou não, por isso que na hora que você vai colocar um conteúdo pro surdo e trabalhar, tem que ser muito concreto porque senão ele não vai colocar aquilo pra uma situação real, um exemplo: eu vou trabalhar casa, os membros da família, então não adianta eu pegar um texto que tem uma foto do pai da mãe e do filinho, se você não colocar aquilo ali dentro da família dele, quem e seu pai, quem e sua mãe, qual nome do seu pai, qual o da sua mãe, e vivencia aquilo pra ele, porque quando ele chegar em casa ele vai olhar e vai fala aquele ali e membro da minha família, não e só meu pai, ele e meu pai mais também membro da minha família, porque quem e membro da família, pai, mãe, filhos, e quem não tem o avô a avó cachorrinho, também faz parte da família porque é quem você convive. Então tem que levar aquilo pro concreto não só pro surdo mais pro

ouvinte também, mas pro surdo mais ainda porque tem que fazer as associações, porque não adianta você só dar o texto, só dar uma palavra xerocada e colocar aquilo ali no papel, na atividade, mas não trabalhar aquilo, e você como que é na sua casa, ele tem que vivenciar aquilo ali porque é tudo no concreto, ele não abstrai, ele tem que concretizar primeiro pra depois, talvez conseguir abstrair.

(P) E você acha que ele chega a realizar essa abstração?

(Elen) Depois de muito tempo, muito trabalho, e assim, depende também dos índices de surdos que nós temos, porque assim, tem turma que é só surdo, tem surdo que tem outros comprometimentos, então vai depender muito disso. (Elen – Entrevista: aprendizagem de surdos)

Nas falas da professora Elen fica destacado que ela acredita que os surdos têm problemas com a abstração. Segundo Botelho (2005), inúmeras pessoas pressupõe que as dificuldades de abstração são inerentes à surdez. A autora alerta que muitos professores acreditam que os surdos têm apenas possibilidades de pensamentos concretos e necessitam de material concreto para aprender e assim imaginam que apenas esta concretude de materiais já é o suficiente para garantir a aprendizagem dos surdos. Botelho atribui que a aprendizagem ocorre de diversas formas diferenciadas e mediadas pela realidade. Muitas vezes a aprendizagem ocorre pelo uso da linguagem, sem a necessidade explícita do objeto concreto (BOTELHO, 2005). A autora pontua que quando as dificuldades de abstração existem, estas se relacionam com as insatisfatórias experiências linguísticas e escolares, pois não há limitações cognitivas inerentes à situação de surdez.

Segundo Sacks (1998), nos processos de abstração e generalização, o concreto nunca é perdido e, sim, visto por outro enfoque. Ainda mais: para Sacks (1998), as línguas de sinais possibilitam perfeitamente o trâmite do concreto ao abstrato, o que pode ser ainda mais facilitado pela iconicidade³⁷ da língua.

Ao analisar o ato de pensar, fazemos referência a Geertz (1980), segundo o qual pensar não é um acontecimento cerebral, mas o “ato de recorrer a um montante de símbolos” (GEERTZ, 1980, p. 227). Tais símbolos podem ser entendidos como imagens, palavras, gestos, sinais, percepções ligadas aos sentidos, e outras formas. Portanto, a dificuldade que muitos atribuem a abstração dos surdos, não é inerente a surdez, mas possivelmente possa estar relacionada à falta de símbolos, os quais poderiam ser perfeitamente supridos pelos sinais existentes nas línguas de sinais, desde que estes realmente fossem conhecidos pelos surdos, de forma a permitir uma comunicação efetiva.

Assim, destacamos que ao longo desta pesquisa foi possível observar que as relações pedagógicas estabelecidas entre os professores e as alunas Ana e Maria não

³⁷ Iconicidade é a propriedade de representação de uma imagem. Um sinal em língua de sinais tem semelhança com o seu significado.

favorecem seu desenvolvimento – assim como também não é favorável ao desenvolvimento de quaisquer alunos (surdos ou ouvintes). A aluna Ana é declaradamente preterida em relação à Maria, a qual não esconde sua insatisfação com as relações estabelecidas. A organização da prática pedagógica privilegia a reprodução; os alunos não são convidados a reflexão. Os processos avaliativos refletem a prática reprodutiva e o momento de atendimento educacional especializado exerce cobrança ainda inferior à sala de aula, fato este que nos sugere inferir que a professora responsável por este atendimento possivelmente atribui ao surdo uma capacidade inferior aos demais. As bases de escolha das professoras refletem que estas tendem a optar por métodos reprodutivos, sem considerar as características individuais de seus alunos. Ainda é muito perceptível o preconceito e a não inclusão.

5.1.3 A aprendizagem de conceitos

Com o intuito de favorecer a percepção acerca do processo de desenvolvimento de conceitos, um dos objetivos das aulas sobre ciclo de vida, realizamos um grupo de discussão, com as alunas, no horário de atendimento educacional especializado, sobre o tema. Inicialmente conversamos com as alunas (em Língua Portuguesa com Maria e em Libras com Ana) sobre as aulas anteriormente observadas e destacamos um trecho dessa conversação:

(P) QUAL ASSUNTO AULA CIÊNCIAS? (A) A vida dos animais. (P) MAS, O QUE VIDA ANIMAIS? (M) Era para pintar os animais e copiar o nome. (P) QUE MAIS VER VIDA ANIMAIS? (A) UM DIA MORRER. (P) QUEM LEMBRAR COMO C-I-C-L-O VIDA BORBOLETA? (M) A lagarta, um dia, vira borboleta. (P) BEM, MARIA! COMO APARECER LAGARTA? (M) Da borboleta! (P) QUE ACONTECER BORBOLETA? (A) VIRAR LAGARTA! (P) SABER MOSQUITO D-E-N-G-U-E? JÁ ESTUDAR? (A) JÁ! (M) Eu já tive dengue, tia! (P) COMO APARECER MOSQUITO D-E-N-G-U-E? (A) ÁGUA PARADA APARECER... NÃO	(P) Qual o assunto tratado na aula de Ciências? (A) A vida dos animais. (P) Mas, o que da vida dos animais? (M) Era para pintar os animais e copiar o nome. (P) E o que mais vocês viram sobre a vida dos animais? (A) Que um dia eles morrem. (P) Quem lembra como é o ciclo de vida das borboletas? (M) A lagarta, um dia, vira borboleta. (P) Muito bem, Maria! E como aparecem as lagartas? (M) Da borboleta! (P) E o que acontece com as borboletas? (A) Vira lagarta! (P) Sabem o mosquito da dengue? Vocês já estudaram sobre ele? (A) Já! (M) Eu já tive dengue, tia! (P) Como aparece o mosquito da
--	---

<p>PODER DEIXAR ÁGUA PARADA! (M) Eu já vi isso na tv! (P) MOSQUITO JÁ APARECER GRANDE ÁGUA? (A) APARECER! (M) É sim! (P) COMO NASCER MOSQUITO? (A) (PENSA...) É OVO OUTRO MOSQUITO? (P) MOSQUITOS FÊMEAS COLOCAR OVO ÁGUA... OVINHO DESENVOLVER, VIRAR LARVA DEPOIS MOSQUITO... (P) QUE ESTUDAR AULA PASSADA? QUE C-O-N-C-E-I-T-O-S? (A) VIDA MOSQUITO E BORBOLETA. (P) LEMBRAR T-Í-T-U-L-O CAPÍTULO? QUE ESCREVER T-Í-T-U-L-O D-I-Á-R-I-O CIÊNCIAS? (M) Não! (P) T-Í-T-U-L-O “C-I-C-L-O D-E VIDA TER FIM?”. QUE ESTUDADAR? (A) VIDA BORBOLETA, MOSQUITO E OUTROS ANIMAIS HOMEM MATA. (P) COMO ? (A) HOMEM MATAR ANIMAIS, ANIMAIS MORRER, NÃO TER MAIS O ANIMAL. (P) QUE ANIMAIS, POR EXEMPLO? (M) A baleia, o jacaré... (A) ARARA,... (P) QUAL NOME USAR QUANDO ANIMAL MORRER E DIMINUIR NÚMERO TERRA? (A) NÃO SEI! (M) Eu também não! (P) E-X-T-I-N-Ç-Ã-O, LEMBRAR PALAVRA?</p>	<p>dengue? (A) Na água parada aparece... Não pode deixar água parada! (M) Eu já vi isso na tv! (P) Então, o mosquito já aparece grande na água? (A) Aparece! (M) É sim! (P) E como nascem os mosquitos? (A) (PENSA...) É do ovo de outro mosquito? (P) Os mosquitos fêmeas colocam os ovos na água... Os ovinhos se desenvolvem, viram larvas e depois mosquito... (P) E o que vocês viram mesmo na aula passada? Quais os conceitos? (A) A vida do mosquito e da borboleta. (P) Vocês lembram o título do capítulo ou o que vocês escreveram como título no Diário de Ciências? (M) Não! (P) O título era “Ciclo de vida tem fim?”. E o que foi mesmo estudado? (A) A vida da borboleta, do mosquito e de outros animais que o homem mata. (P) Como assim? (A) O homem fica matando os animais e eles morrem e então não tem mais o animal. (P) Que animais, por exemplo? (M) A baleia, o jacaré... (A) A arara,... (P) Qual o nome que se usa quando esses animais vão morrendo e diminuindo o número deles na Terra? (A) Não sei! (M) Eu também não! (P) É extinção, lembram dessa palavra?</p>
---	---

Quadro 14: Conversação com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Nesse trecho podemos perceber que as alunas não têm real noção sobre o que vem a ser ciclo de vida – principal conceito trabalhado em várias aulas de Ciências. Não ocorreu uma associação entre a palavra “ciclo” e seu conceito, o mesmo podemos dizer com relação à palavra “extinção”. Os conceitos foram abordados de forma tão simplificada que não foram aprendidos.

Com o objetivo de entender como as crianças percebem seu processo de aprendizagem, destacamos a conversação:

<p>(P) QUANDO MAIS FÁCIL ENTENDER QUE PROFESSOR EXPLICAR? (A) VER LIVRO, TER DESENHO AJUDA ENTENDER... (M) Quando vê o exemplo que a professora fez também.</p>	<p>(P) E quando é mais fácil entender o que a professora explica? (A) Quando vê o livro, quando tem desenho ajuda a entender... (M) Quando vê o exemplo que a professora fez também.</p>
---	--

Quadro 15: Conversação com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Como vemos, as alunas participantes citam aprender pelo livro e seus recursos previamente à explicação da professora. Isto pode nos levar a crer que a atuação da professora não é tão percebida como propiciadora de aprendizagem tanto como as informações contidas nos livros. Maria cita que o exemplo da professora auxilia no entendimento – isto pode significar que a aluna compreende o “entender” como “repetir” o que deve ser feito, “copiar” um modelo pré-estabelecido, e não realmente compreender o proposto.

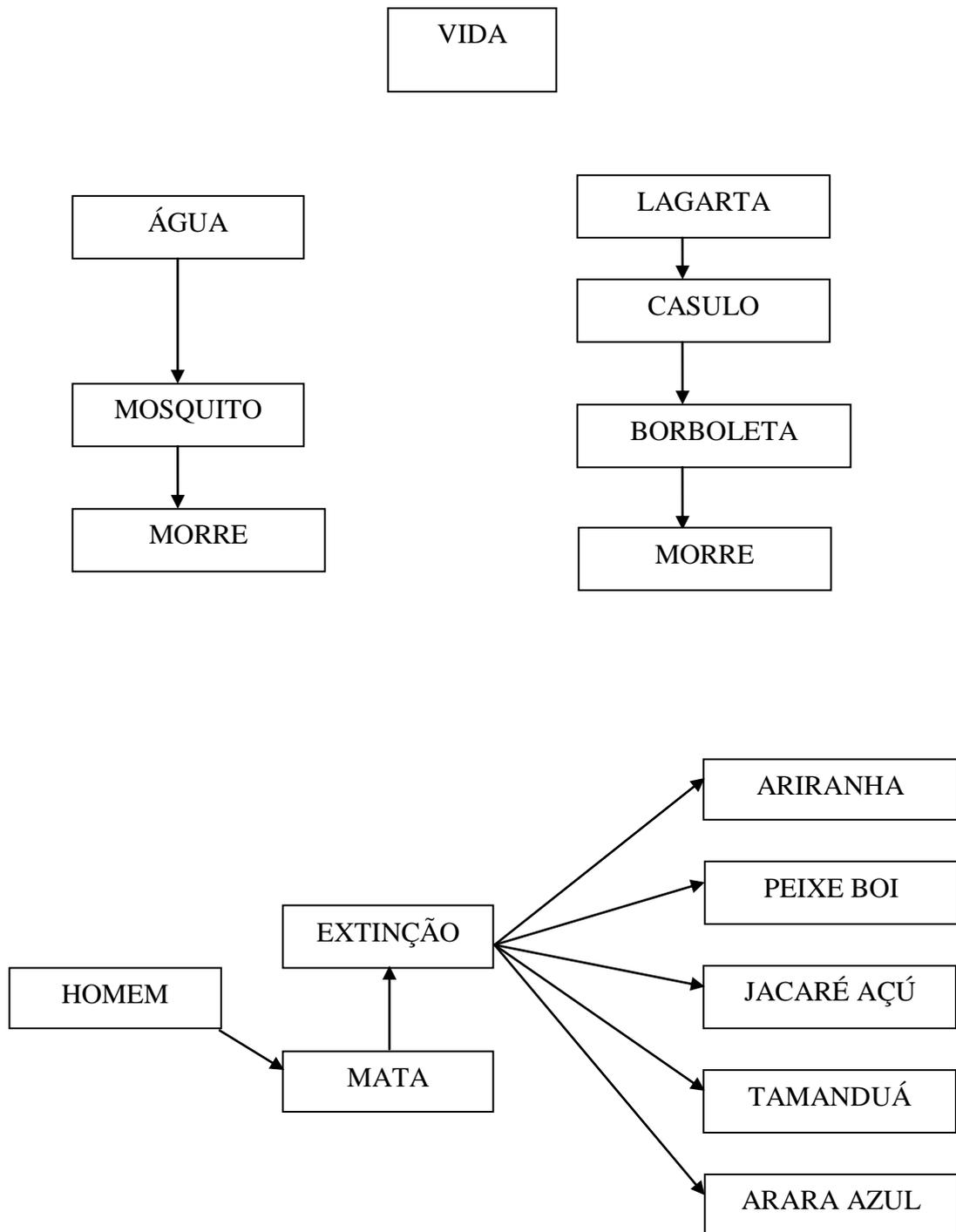
Após os momentos de observações das aulas e conversações espontâneas, realizamos um grupo de discussão com as alunas participantes. Esta atividade foi realizada no horário do atendimento curricular específico e teve a participação voluntária da professora responsável por este atendimento. Esta atividade iniciou-se com uma explicação em língua portuguesa e concomitantemente em Libras sobre o que faríamos – uma conversação acerca dos conceitos trabalhados nas aulas de Ciência e, durante a conversação, algumas palavras e expressões seriam anotadas em pequenas fichas para montagem de um mapa conceitual. Vale destacar que as alunas já haviam participado da montagem de mapas conceituais em sala durante atividades conjuntas com a professora que visava resumir os conteúdos estudados.

A atividade de grupo de discussão foi filmada e transcrita visando facilitar as observações e análises.

Para cativar e incentivar a participação das alunas foram levados cartolina rosa e pequenas fichas, já recortadas, em papel branco, além de diversas canetinhas coloridas. Logo a princípio as alunas demonstraram interesse e entusiasmo em participar da atividade que foi explicada como uma conversação acerca dos conteúdos estudados em Ciências. Com o desenrolar da conversação, algumas palavras e expressões foram anotadas no quadro pela pesquisadora. As palavras que compuseram esta atividade e foram foco de conversação foram: ciclo de vida – vida – nascer – crescer - morrer – água – mosquito – homem – extinção – lagarta – borboleta – casulo - ariranha – peixe boi – jacaré Açu – tamanduá – arara azul. Após a anotação

das palavras no quadro, estas foram transcritas para as fichas pelas alunas usando as canetinhas coloridas.

As alunas tiveram a oportunidade de montar uma rede conceitual com as palavras/fichas destacadas acima. Foi explicado as alunas que estas poderiam, também, acrescentar novas palavras nas fichas em branco e que não precisavam, necessariamente, utilizar todas as fichas. Após as explicações iniciais sobre o encadeamento e ligação de conceitos, as alunas partiram para a montagem da rede conceitual. Durante esta etapa ocorreram conversações e negociações de sentido entre elas. Por fim, após um curto espaço de tempo a rede estava montada e então partimos para a colagem das fichas sobre a cartolina. Em seguida apresentamos o resultado desta construção conjunta:



Rede conceitual construído com as alunas pertencente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A rede conceitual foi elaborada por Ana e Maria e em seguida foi também explicado por elas para que a pesquisadora pudesse compreender a real significação dada pelas alunas a este instrumento. Segundo elas, a rede conceitual tem o título de vida, pois aborda a vida (e não o ciclo de vida, como foi estudado). Logo a seguir, elaboraram o esquema: “água, mosquito, morre”, o qual foi explicado por elas como: “na água parada os mosquitos crescem, depois morrem”, o que é uma nítida correlação com o exemplo dado pela professora sobre o mosquito transmissor da Dengue, porém, informações importantes não constam nesta citação, como o fato dos mosquitos depositarem ovos na água, que se desenvolvem dando surgimento a novos mosquitos que colocarão novos ovos e assim por diante, o que configura a ideia de ciclo de vida. Logo a seguir as alunas montaram uma segunda sequência: “lagarta, casulo, borboleta, morre”. Novamente não há menção a reprodução de tais espécies e o “ciclo de vida” da lagarta-borboleta é entendida linearmente, e não como um ciclo. Não há menção ao surgimento de um novo ciclo, o que nos leva a considerar que realmente não ocorreu a construção de um conceito sobre “ciclo”. A última sequência elaborada pelas alunas foi: “homem, mata, extinção: ariranha, peixe boi, jacaré Açú, tamanduá, arara azul”. Nesta sequência aparece o conceito de extinção diretamente ligado a ação do homem de matar animais. As alunas elaboraram a sequência com os animais abordados na aula. Tal sequência nos mostra que as alunas entendem a extinção diretamente como uma ação humana, algo não natural, o que não reflete o real conceito que deveria ser trabalhado.

Embora a atividade de grupo de discussão tenha sido realizada apenas com as alunas participantes desta pesquisa, a partir de conversações com variados alunos da turma, podemos afirmar que, de acordo com tudo o que foi observado, as práticas pedagógicas que foram utilizadas nesta classe não favoreceram o desenvolvimento conceitual dos alunos, sejam ouvintes ou surdos. Porém, consideramos que os alunos ouvintes possuem mais alternativas interacionais que os levam a consolidação de conceitos (mesmo que não científicos) que os alunos surdos, pois este último grupo costuma possuir poucas oportunidades de interação social devido principalmente à barreiras linguísticas.

Assim, paralelamente passamos a análise do domínio linguístico das alunas e como este se faz presente nos processos de ensino e aprendizagem.

5.1.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem

Em todos os momentos do estudo, a pesquisadora direcionou seu olhar para avaliar o grau de conhecimento de Libras e de língua portuguesa de ambas as alunas acompanhadas. Alguns momentos merecem destaque e por isso serão citados, como a seguir.

Durante uma aula de atendimento educacional especializado, a professora Ellen trabalhou com as alunas a partir de um dominó de frutas em Libras. Neste dominó há o desenho da fruta em uma peça e em outra há o sinal relativo. Deve-se buscar juntar a imagem da fruta com seu respectivo sinal. Tal atividade tinha, segundo a professora, o objetivo de ensinar Libras à Maria. Porém, durante o jogo observamos que há diferença entre os sinais impressos no dominó e os sinais utilizados no DF (este fato ainda é corriqueiro em Libras. Muitas vezes há uma “regionalização” de sinais, assim como há na língua portuguesa, que podemos exemplificar em “aipim, mandioca e macaxeira”. Apesar dos surdos estranharem a regionalização dos sinais, esta não costuma ser uma barreira ou impedimento à comunicação – BRASIL, 2009). A professora justificou que havia comprado o dominó no sábado anterior e ainda não tinha tido a oportunidade de utilizá-lo. Então, durante a realização do jogo, as regras precisaram ser mudadas, pois os sinais que estavam impressos no dominó não eram conhecidos pela professora. Durante esta aula verifiquei que Ana conhecia todos os sinais das frutas e se comunicava todo o tempo em Libras. Maria, por outro lado, não conhecia qualquer dos sinais e se comunicava apenas em língua portuguesa. Não entendia o que era dito por Ana (em Libras) e também não fazia perguntas. Embora os sinais fossem conhecidos por Ana, esta não sabia o nome (em língua portuguesa) de muitas frutas. Apenas conhecia as mais comuns (banana, maçã e laranja). Maria dominava bem os nomes das frutas, em língua portuguesa.

Diversas outras situações demonstram que Maria está mais adaptada à língua portuguesa que Ana. Seu vocabulário é muito mais amplo, o que é perceptível nos momentos de conversação. Porém, sempre que Ana encontra uma palavra que não conhece, faz perguntas e esclarece a dúvida, prosseguindo na atividade. Maria não costuma fazer perguntas, o que faz com que algumas vezes fique estagnada na atividade, embora em alguns momentos consiga prosseguir.

Em todos os momentos da pesquisa foi possível perceber que Ana conseguiu desenvolver autonomia na leitura da escrita e na leitura labial, pois fazia perguntas em língua portuguesa em sua modalidade oral, mesmo com sua fala diferenciada e ainda pouco vocabulário. Porém, era nítido que Ana preferia a utilização da Libras à língua portuguesa. Ela fazia questão de utilizar a Libras com todos que têm algum

conhecimento desta língua, o que é perfeitamente compreensível, já que seus pais são surdos e a Libras é sua língua materna.

Ana parece mais à vontade na relação com os colegas e com a professora. O mesmo não ocorre com Maria, que se isola dos demais alunos, não faz perguntas e simplesmente não realiza a contento quando não compreende – o que é o esperado. A professora parece não notar que a diminuição no input auditivo atrelado principalmente ao sentimento de exclusão e não pertencimento esteja emperrando o desenvolvimento de Maria. Assim como relatado por outros autores, “a classificação das perdas auditivas segundo o grau não é fator determinante nos resultados” (BOTELHO, 2005, p. 13), ou seja, apesar de possivelmente ter um comprometimento auditivo em menor grau que o de Ana, seu desenvolvimento aparentemente está mais comprometido.

Com certeza diversos fatores contribuem para esta situação, dentre os quais podemos citar alguns. Ana nasceu em uma família surda, sendo automaticamente identificada como pertencente a uma mesma cultura. Ana não deve ter experimentado situações de exclusão em seu núcleo familiar direto (pais e irmãos). O mesmo provavelmente não ocorreu com Maria, que a família a considera como “deficiente” em algo, apontam inclusive uma deficiência auditiva e talvez mental (citado pela professora, que diz ter obtido esta informação da avó de Maria).

Outro fato extremamente relevante para nossa pesquisa se refere as possibilidades encontradas por ambas as crianças para a aquisição da linguagem (seja esta Libras ou língua portuguesa). Ana convive, desde o nascimento, com os pais surdos que dominam a Libras – seu pai é usuário fluente da língua. Em seu lar os pais e o irmão se comunicam por meio da Libras, o que propiciou a aquisição natural da língua. Ao usar um aparelho auditivo e ter acesso a aprendizagem de língua portuguesa, Ana correlaciona as palavras aprendidas com o vocabulário que já possui em Libras, dando significado aquilo que é apresentado. Outro fato relevante é o gosto pela comunicação que é perceptível em Ana.

Maria é tida como surda e/ou com problemas mentais em uma família de ouvintes. Até o fato de não saberem ao certo o que há com a criança demonstra um certo desinteresse. Apenas agora, com oito anos, Maria está começando a aprender Libras, na escola. Seu conhecimento de vocabulário em língua portuguesa é restrito, Maria não conhece muitas palavras em textos trabalhados em sala, o que também é uma limitação para seu pensamento. Possivelmente, Maria tem um vocabulário aparentemente restrito devido a poucas oportunidades de interações, não só na escola mas também com seus familiares. Sua família acredita que há algo de errado com a criança e aparentemente não sabem como proceder. A criança incorporou a ideia de

que há algo errado em seu processo de desenvolvimento, o que a faz comportar-se como tal.

Ao analisarmos apenas o aspecto linguístico, como as atividades escolares para Ana e Maria são realizadas em língua portuguesa, era de se esperar que Maria tivesse um desempenho superior à Ana, já que possui menor déficit auditivo e um domínio da língua portuguesa em sua modalidade oral mais amplo. Porém, não é isto que suas professoras nos relatam. Apesar de Maria ter um maior domínio da língua portuguesa que Ana e também uma maior capacidade auditiva, seu desenvolvimento escolar é apontado pelos docentes como muito inferior ao de Ana. Assim, podemos considerar que a aprendizagem precoce de Libras possivelmente foi um fator crucial no processo de ensino aprendizagem de Ana, pois ela consegue bom rendimento nas avaliações feitas em língua portuguesa, provavelmente por ancorar a aprendizagem desta segunda língua com sua língua materna, Libras. A aprendizagem em mais tenra idade de Libras favorece o desenvolvimento dos surdos, fato que é respaldado por diversos autores (DAMÁZIO, 2005; FELIPE, 1997; GÓES, 2000; GOLFELD, 1997; LACERDA, 2006, entre outros).

A diferenciação apontada pelo grupo de professores quanto ao processo de aprendizagem de Ana e Maria não estão, com certeza, atrelados a fatores exclusivamente linguísticos, até mesmo porque Maria tem aparentemente pouca perda auditiva e boa comunicação oral que não justifica o uso exclusivo de Libras. Podemos supor que há fatores subjetivos presentes em Maria que a constituem em seu atual quadro.

Nesse aspecto, indicamos a existência de fatores subjetivos em Ana que auxiliam o seu desenvolvimento, como, por exemplo, a sua constituição familiar. Neste caso, Ana nasceu em uma família surda, sendo automaticamente identificada como pertencente a este núcleo, no qual a surdez não é vista como uma deficiência, mas uma identidade. Possivelmente esta identificação familiar a leve a não se deparar com obstáculos em seu núcleo doméstico. Por outro lado, Maria nasceu em uma família de ouvintes que entendem a surdez como uma deficiência; e assim vêem em Maria um ser deficiente, diferente de seu grupo familiar, o que pode remeter a Maria um sentimento de inferioridade, possivelmente comprometendo seu rendimento escolar e desenvolvimento, apesar de possuir maior capacidade auditiva e domínio da língua portuguesa.

Com o intuito de favorecer uma conversação sobre a situação de surdez, realizamos a apresentação e leitura de alguns trechos do livro "Ecopiratas: uma aventura ecológica em Fernando de Noronha". Tal livro infanto-juvenil foi selecionado por conter em seu enredo uma protagonista surda que passa férias na casa de praia

do avô e assim tem contato com o primo ouvinte. A princípio o livro mostra que os primos não estavam muito animados com esta possibilidade de convivência, o que foi superado com o convívio.

A conversação foi alimentada com alguns trechos do livro, previamente selecionados, que se referem à relação dos dois jovens primos, sendo a prima surda e o primo ouvinte e também com a abordagem acerca da história do autor, o qual possui vários tios surdos. O autor declarou, em entrevistas, que durante sua infância, se sentia isolado por não conseguir comunicar-se com os tios em reuniões familiares nas quais os adultos se comunicavam preferencialmente em Libras. Trata-se de uma experiência diferenciada, na qual o sujeito ouvinte se sentia isolado por desconhecer a comunicação dos surdos.

As alunas demonstraram muito interesse por encontrar um livro que tivesse uma protagonista surda – o que é raro em nossa literatura. A princípio, acreditaram que a história era somente sobre a menina surda. Demonstraram surpresa ao ver que a menina, na verdade, fazia parte da história, mas o enredo não girava em torno da surdez, como podemos ver nos trechos de conversação destacados abaixo:

<ul style="list-style-type: none"> - (M) A menina é mesmo surda, tia? - (P) Sim, é sim! - (A) LIVRO HISTÓRIA VIDA MENINA? - (P) Como assim? - (A) COMO NASCER, JÁ NASCER SURDA, SABER LIBRAS, COMO APRENDER? - (P) Bem, o livro conta a história das férias que ela passou junto com o primo e a família, em Fernando de Noronha... - (M) O primo dela também é surdo? - (P) Não. - (M) E eles conversam? - (P) O que você acha, Ana? - (A) ELES CONVERSAR LIBRAS SER AMIGO! - (P) E você, Maria, o que acha? - (M) Se ele não é surdo, não sabe LIBRAS... Aí não conversam, não pode ser amigo! 	<ul style="list-style-type: none"> - A menina é mesmo surda, tia? - Sim, é sim! - O livro conta a história da vida dela? - Como assim? - Como ela nasceu, se já nasceu surda, se sabe Libras, como aprendeu? - Bem, o livro conta a história das férias que ela passou junto com o primo e a família, em Fernando de Noronha... - O primo dela também é surdo? - Não. - E eles conversam? São amigos? - O que você acha, Ana? - Eles conversam em Libras e são amigos! - E você, Maria, o que acha? - Se ele não é surdo, não sabe Libras... Aí não conversam, não pode ser amigo!
---	---

Quadro 16: Conversação com alunas do Ensino Fundamental – anos iniciais sobre o livro “Ecopiratas: uma aventura ecológica em Fernando de Noronha”.

Pelo diálogo, podemos inferir que Maria crê que somente os surdos dominam Libras e conversam por meio dessa língua. Maria comenta acreditar que o primo não saiba Libras, já que não é surdo e, assim, diz que não podem ser amigos por não conversarem... Possivelmente esta fala revele situações vivenciadas pela aluna...

Como em sua família ninguém domina Libras, talvez ela interprete que, ao utilizar a língua de sinais, poderá ficar ainda mais isolada de sua família, o que hipoteticamente justifica o não interesse em aprender Libras. Já Ana vê a situação de forma diferenciada, acredita que eles podem conversar em Libras e serem amigos... o que reflete a situação vivenciada por Ana, que embora seja surda e utilize preferencialmente a Libras, possui amizade com ouvintes. Passamos, então, a comentar alguns trechos do livro, como abaixo:

- A Trancinha vai completar onze anos no mês que vem. Ela tem quase a sua idade... – insistiu a mãe.
 - Muito bem. Eu quase tive umas férias legais. Será igual a todas as vezes que ela ia a nossa casa. Como a trancinha não escuta, vamos ficar olhando um para a cara do outro, sem fazer nada! – resmungou.
 - Mais ela pode...
 - Ela não pode fazer nada! – esbravejou Tony Topetudo, furioso.
- (JUNQUEYRA, 2009, p. 9)

Após a leitura do trecho em conjunto com as alunas, foi questionado o que a mãe do personagem iria dizer que Trancinha poderia fazer. Ana citou que Trancinha poderia fazer tudo que criança gosta de fazer: “brincar, conversar e até brigar!” (sic); já Maria afirmou que a personagem “é surda e não pode fazer tudo porque é diferente, ela não ouve” (sic)...

O posicionamento de ambas durante toda a conversação sobre o livro foi diferenciado. Ana não via impedimento aos surdos, já Maria se posicionava de forma restritiva a participação ativa da personagem surda.

Com a leitura de alguns trechos do livro diversos momentos de conversação foram estabelecidos. Nesses momentos, as alunas foram questionadas sobre o que é ser surda e também se são surdas. Maria afirmou com veemência que não é surda, é “deficiente auditiva” e definiu o deficiente auditivo como “alguém que escuta, mas não escuta tudo” (sic). Ana diz que é surda, e afirma que “surdo é quem não escuta ou escuta pouco e por isso conversa e aprende só olhando” (sic). Como vemos, Ana se identifica como surda, mas o mesmo não ocorre com Maria.

Vale destacar que atualmente a consideração acerca da surdez vai além do grau de perda auditiva (conceituação clínica). É considerada surda a pessoa que tem perda auditiva (moderada, severa ou profunda), compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, e comunica-se por meio da Libras – o que inclusive consta no Decreto 5.626/05.

Ana é filha de pais surdos que assumem a identidade Surda como definida por Perlin (2006): comunicam-se pela língua de sinais, experienciam o mundo por meio da visão, aceitam-se como surdos, assumem comportamento de pessoas surdas, sabem

exigir seus direitos, sua escrita obedece à lógica da língua de sinais. Isto faz com que Ana cresça com tais características e passe a se aceitar como surda, sem se sentir pressionada a disfarçar sua diferença e tentar se comportar como ouvinte, o que não acontece com Maria, a qual busca seguir o padrão ouvinte, procura falar como ouvinte, demonstra resistência à língua de sinais e preconceito com relação à surdez.

Ao longo de todo o trabalho foi possível perceber que Ana e Maria assumem posicionamentos bem diferenciados quanto a sua identificação como surda. Maria parece realmente estar menos adaptada ao ambiente escolar que Ana.

Não podemos explicar a aparente inadaptabilidade de Maria unicamente por meio das relações pedagógicas estabelecidas, que embora não estejam favorecendo o desenvolvimento dos alunos, são as mesmas a que Ana é submetida. Também não podemos atribuir a diferenciação a aspectos linguísticos, pois Maria tem maior domínio da língua preferencialmente utilizada nas avaliações - língua portuguesa - do que Ana. Há que se considerar que não há como explicar a maior adaptação dos alunos por apenas um fator, mas por um emaranhado complexo que o constitui diferentemente dos demais. Possivelmente fatores subjetivos estão imbricados no desenvolvimento de Maria de forma a contribuir para que ela esteja se constituindo como um ser deficiente, o que implica em incapacidades. Ana, por sua vez, possui seu desenvolvimento atrelado a outros fatores subjetivos. Apesar da surdez severa, Ana não se constitui como deficiente, o que não compromete o desenvolvimento de suas capacidades.

Assim, com o estudo de caso de Ana e Maria, consideramos que as práticas pedagógicas utilizadas pela equipe acompanhada pouco contribui para o desenvolvimento de qualquer aluno, seja este surdo ou ouvinte. Porém, diversas pesquisas apontam que mesmo após anos de escolarização, os surdos costumam apresentar desempenho acadêmico muito aquém de alunos ouvintes (LACERDA, 2006). A grande diferenciação no desempenho acadêmico apontada por Lacerda (2006), possivelmente pode estar também atrelada as possibilidades de relação estabelecidas, já que, normalmente, alunos ouvintes têm maiores possibilidades relacionais que alunos surdos, o que aumenta as oportunidades de superação de lacunas no processo educacional.

Outro fato que merece destaque neste estudo de caso é o quanto a convivência com surdos favoreceu o desenvolvimento de Ana. Por ter pais surdos, Ana teve a oportunidade de aprender Libras naturalmente em seu núcleo familiar, o que é raro. Segundo Góes (1997), 95% das crianças surdas são filhas de ouvintes e costumam ter acesso tardio e limitado à língua de sinais. Segundo Felipe (1997), o domínio da língua de sinais facilita a aprendizagem da língua majoritária, exatamente como perceptível em Ana.

Ainda mais: o contato com outros surdos e o convívio com usuários de Libras favorece o entendimento da surdez como uma diferença e não um impedimento, o que influencia o desenvolvimento de fatores subjetivos que estarão atrelados à constituição do sujeito, como também foi possível perceber em Ana.

Neste estudo de caso também foi possível observar que as professoras ainda estão desinformadas e despreparadas para lidar com o processo educativo de surdos. Nitidamente as professoras acompanhadas ainda têm um entendimento da surdez apenas como um déficit auditivo (visão clínica) e claramente não há um planejamento direcionado ao atendimento das alunas surdas. Ainda mais grave que a desinformação, parece não haver, por parte das professoras, a consciência de que há muitos problemas em suas aulas.

Além disso, apesar da política inclusiva, as alunas passaram todo o primeiro semestre do ano sem a presença de intérprete educacional – o que é um direito garantido aos surdos e que não estava sendo cobrado pelas partes interessadas (alunos, familiares e professores). Esta falta de cobrança nos leva a hipotetizar a presença de atitudes de aceitação e conformismo perante um sistema que não está oferecendo nem mesmo o subsídio básico garantido por lei. Este conformismo possivelmente está atrelado a toda a trajetória educacional a que os surdos foram submetidos ao longo dos anos.

Em seguir, passaremos a verificar as situações encontradas nos anos finais do Ensino Fundamental e posteriormente no Ensino Médio.

5.2 Caracterização do grupo do Ensino Fundamental – anos finais

Nos anos finais do Ensino Fundamental optamos por trabalhar com o grupo de alunos surdos pertencentes ao sexto ano vespertino por este apresentar uma menor defasagem idade/série e por este grupo ser citado pelos professores como bastante heterogêneo com relação à situação de desenvolvimento e aprendizagem escolar. Este grupo é composto por seis alunos, os quais chamaremos de Fátima, Tatiana, Laura, André, Marcelo e Diogo, além de três professores: Marcos (professor regente, Nara (professora intérprete) e Cláudia (professora de atendimento educacional especializado – sala de recursos).

Com relação aos alunos, destacamos que Fátima é uma aluna muito esforçada e dedicada. Possui uma pequena perda auditiva (surdez leve) que, pela legislação, não é indicativo de acompanhamento de intérprete educacional. Tanto em sala de aula quanto na sala de recursos e no pátio da escola é uma menina tranquila, quieta e aparentemente calma. Mora com os pais e, segundo relatado na sala de recursos, sua família é muito presente. A aluna faz todas as atividades propostas com afinco e, inclusive, tem excelentes notas. Foi muito elogiada durante as conversações com o professor regente, o qual afirma que apenas busca se certificar se a aluna está acompanhando tudo. Diz que costuma colocar a Fátima sentada junto a Tatiana, pois enquanto Fátima é muito quieta e introvertida, Tatiana é o oposto, o que, segundo ele, faz com que uma auxilie a outra. Fátima fala com facilidade e tem poucos conhecimentos de Libras. Segundo a intérprete que acompanha a turma em todas as aulas (Professora Nara), Fátima apresentou surpreendente melhora no rendimento ao ser acompanhada pela equipe (intérprete e sala de recursos) – embora esse acompanhamento não seja obrigatório. A professora Nara comentou que a aluna frequenta a sala de recursos, o que tem auxiliado sua aprendizagem. Fátima costuma ir para a sala de recursos duas vezes na semana, em horário inverso as aulas. Segundo a equipe da sala de recursos, lá os alunos têm incentivo e apoio para a realização de tarefas, sendo este espaço entendido pela aluna Fátima como um local destinado a um “reforço escolar”. Durante o atendimento na sala de recursos a aluna faz as tarefas de sala e esclarece dúvidas. Fátima tem aulas de língua portuguesa juntamente com a classe regular, diferentemente dos demais alunos surdos que têm aulas exclusivas (o que é o recomendável por ter pequena perda auditiva). Durante as aulas de língua portuguesa não há acompanhamento da intérprete, uma vez que o grupo entende que Fátima não necessita deste acompanhamento, já que tem perda auditiva leve e pouco conhecimento em Libras. Fátima costuma obter bons

rendimentos nas avaliações e não é perceptível uma diferença significativa com relação ao seu aproveitamento em língua portuguesa.

Durante as aulas Fátima gosta de sentar-se próxima à Tatiana e, inclusive, a auxilia em alguns momentos. Fátima realmente é muito tímida e estar ao lado de alguém expansivo parece ser positivo. Tatiana sempre estimula a participação de Fátima e o fato de uma auxiliar a outra é engrandecedor para ambas.

Tatiana é uma aluna surda profunda com quatorze anos. Iniciou sua escolarização aos oito anos e passou por algumas dificuldades em seu processo educativo. Seus pais moram no estado de Minas e não há escolas próximas à residência dos genitores que recebam alunos surdos – o que é contrário a política inclusiva. Então, em virtude da dificuldade de encontrar uma escola que acolhesse Tatiana, esta acabou se mudando para Brasília, aos 8 anos, local em que vive com uma tia materna.

Tatiana relata morar com a tia, que é casada e tem duas filhas. Comenta gostar e ter bom relacionamento com todos, embora comente que sente falta dos pais. Ela afirma que gosta muito de ajudar em casa, diz ajudar mais do que as primas, o que comenta com orgulho. A tia de Tatiana costuma ir sempre buscar ela e a prima, que tem onze anos e também estuda na mesma escola. Segundo o que foi relatado na sala de recursos, sua tia é muito discreta e pergunta pouco sobre a aluna. A prima mais nova de Tatiana, que também estuda na mesma escola, costuma ir até a sala de recursos para chamá-la, ao final das aulas. Entre elas foi possível observar que conversam com um misto de sinais e língua portuguesa. A prima mais velha já estudou na mesma escola, mas agora está no Ensino Médio. Tatiana é uma típica adolescente: gosta muito de conversar, é expansiva, alegre e emotiva. Gosta de passear e tem muito interesse em assuntos relacionados a namoro. Apesar de não dominar a língua portuguesa em sua modalidade oral, Tatiana busca conversar com todos por meio de sinais, gestos, balbucios e algumas poucas palavras. Faz muito barulho enquanto conversa, o que incomoda alguns colegas da turma.

Em sala de aula a intérprete procura deixar Tatiana bem próxima. A todo o momento a professora intérprete chama a atenção da aluna para que esta pare de conversar e preste atenção. Fátima também auxilia na tentativa de controlar a impulsividade de Tatiana.

Durante a aula Tatiana presta atenção na fala do professor (faz leitura labial) e também na intérprete. O professor Marcos faz questão de perguntar a Tatiana se ela está compreendendo e se tem dúvidas. Ele próprio também chama a atenção de Tatiana quando ela se vira para conversar durante a explicação ou quando não presta atenção na aula. Da mesma forma, Tatiana faz inúmeras perguntas ao professor. Ela

pergunta tudo que não ficou claro e, em alguns momentos, elabora questões pertinentes direta e indiretamente relacionadas ao conteúdo, o que demonstra que ela não só está presente na aula, mas está refletindo sobre o que é estudado. Tatiana chega, em alguns momentos, a questionar o conteúdo. Ela faz perguntas em Libras emitindo sons na tentativa de também se expressar, a intérprete repassa a pergunta ao professor, que responde e então esta resposta é repassada a Tatiana pela intérprete. O conjunto “Tatiana – intérprete – professor” consegue uma boa sintonia de trabalho. Marcos, o professor regente, domina alguns poucos sinais básicos de Libras, o que facilita a comunicação... Algumas vezes o professor responde oralmente à Tatiana antes mesmo da interpretação de Nara...

Na mesma turma também temos a aluna Laura, surda profunda com treze anos. Segundo relatado na sala de recursos, Laura mora com a mãe e com a irmã. A família não costuma ir à escola. A aluna frequenta a sala de recursos entre duas e três vezes na semana, conforme a demanda. Parece cumprir todas as atividades propostas e conta com o apoio dos professores da sala de recursos. A aluna é mais tímida e discreta, também é muito amigável. Parece haver, por parte de Laura, uma admiração e, ao mesmo tempo, uma reprovação às atitudes de Tatiana. Laura costuma sentar-se atrás de Tatiana e procura chamar a colega para conversar sempre que possível. Porém, em alguns momentos reclama e chama a atenção de Tatiana por não ficar quieta. Quando conversam, o fazem em Libras. Diferentemente de Tatiana que costuma emitir sons enquanto conversa, Laura é silenciosa. Laura não interage tanto com o professor e com a intérprete. Tem um comportamento mais passivo. Não faz perguntas ou expõe que não entendeu. Ao conversar com a aluna sobre o seu processo de escolarização, verifiquei que Laura fez o primeiro ciclo do Ensino Fundamental na mesma escola em que realizamos a primeira parte das observações. Ao lado dela senta-se André. Parece-me que ambos interagem bem.

André demonstra ainda mais timidez que Laura. Ele possui 11 anos, é surdo severo e tem boa oralização. Faz leitura labial e se comunica preferencialmente em língua portuguesa, embora sua dicção seja diferenciada. Aparentemente, André busca disfarçar sua situação de surdez, não se aproximando muito dos demais surdos. O aluno procura olhar para o professor e costuma ignorar a presença da intérprete. Costuma manter, com certa dificuldade comunicativa, conversações com os ouvintes e não com os surdos, o que nos faz pensar que nega a sua própria condição de surdez. Segundo relatado pelo aluno, André ingressou cedo na escola (não soube precisar a idade), e afirma não ter tido problemas ou dificuldades. Mora com a mãe e com os avós. Segundo relatado pela equipe da sala de recursos, André não gosta de frequentar o local no contra turno, só vai próximo às avaliações. Com relação às aulas

de língua portuguesa, André é atendido juntamente com os demais surdos, porém, a professora afirmou fazer um trabalho diferenciado com ele. Ventilou-se a ideia de transferir André para as aulas de língua portuguesa regulares, algo previsto para o próximo ano. Segundo os professores, André é esforçado e cumpre o necessário para a aprovação.

Também neste grupo há Marcelo, aluno surdo severo com 13 anos. Marcelo costuma chegar atrasado às aulas e com frequência está sem o uniforme. Sua família tem conhecimento sobre os sucessivos atrasos, pois seu pai costuma levá-lo até a porta da sala para justificar sua entrada após o horário. Em uma oportunidade, o professor regente aproveitou a presença do pai para conversar sobre a necessidade do uso do uniforme e comunicar que Marcelo estava muito desinteressado. O pai afirmou que conversaria com o filho posteriormente. Durante as aulas pude observar que Marcelo realmente costuma chegar atrasado com regularidade e procura sentar-se distante dos demais surdos. Marcelo não procura conversar com os surdos, e também interage pouco com os ouvintes. Gosta de comentar sobre programas de TV e esportes, principalmente sobre futebol. O professor chama a atenção de Marcelo durante as explicações, mas ele parece não dar relevância. Marcelo tem um comportamento arreado, costuma ser resistente a conversações com os professores e também com a pesquisadora. Segundo a intérprete, Marcelo não está tendo bom desempenho na escola e não frequenta a sala de recursos. Apenas em véspera de avaliações costuma ir em busca de ajuda. Durante as aulas, Marcelo procura ficar próximo a alunos ouvintes que se sentam no final da sala. Aparentemente tem uma sintonia com este grupo. Foi possível observar que os professores não aprovam muito o comportamento de Marcelo, pois ele costuma ficar próximo a alunos taxados como “bagunceiros”, o que não costuma ser bem aceito pelos docentes. Quanto ao rendimento, Marcelo costuma ser regular, assim como seu grupo de amizade.

Na mesma classe também há Diogo, aluno surdo severo com dezesseis anos. Diogo senta-se em qualquer lugar na classe, em geral no fundo, e não atende ao convite da intérprete para se sentar próximo. O aluno é muito apático durante as aulas. Parece estar apenas fisicamente presente. Ao conversar com a intérprete foi possível identificar que Diogo repetiu o quinto e o sexto ano. Em alguns momentos demonstra interesse em compreender e participar de situações em que os alunos estão mais exaltados (por exemplo, em uma conversa paralela, ou em saber por que estão rindo), mas não percebi interesse em relação aos conteúdos escolares. De forma geral, Diogo permanece distante de todos e não são evidentes esforços para incluí-lo na dinâmica da turma. Possivelmente, o aluno se sinta deslocado devido à diferença de idade. O corpo docente já não investe na inserção deste aluno, que se mantém

apático e esquecido... Com relação à sala de recursos, o grupo de professores informou que Diogo pouco frequenta o local e, quando presente, se mantém apático. Seus professores pensam em indicar o ensino supletivo para este aluno, para o próximo ano.

Marcos, o professor regente de Ciências, possui vinte e sete anos de magistério e cinquenta e um de idade. É graduado em Biologia, possui especialização e afirma gostar da profissão. Tem experiência em lecionar tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Possui um excelente relacionamento com a turma, costuma brincar bastante com os alunos tornando o ambiente descontraído. Exige a atenção dos alunos nos momentos de explicação e faz questão de olhar individualmente para cada um. Sabe o nome de praticamente todos os alunos da classe. Durante as explicações faz perguntas e estimula a participação de todos. Procura perceber quando os alunos não entenderam e então explica novamente, buscando outras estratégias. Conversa com os alunos sobre assuntos diversos (futebol, namoro, filmes, programas de TV, passeios, família), sempre buscando abordar o tema de acordo com a realidade dos alunos. O professor Marcos se esforça para promover a participação e inclusão de todos.

A professora intérprete, a qual estamos chamando de Nara, é graduada em Letras e fez uma especialização em Libras por desejar trabalhar com os surdos. Possui dez anos de atuação na escola, sendo três relacionados ao trabalho como intérprete. Nara acompanha todas as aulas do sexto ano, com exceção das aulas de língua portuguesa e educação física. Em sala de aula permanece sentada logo a frente do grupo, próximo ao quadro e interpreta preferencialmente os comentários feitos pelo professor sobre os conteúdos escolares. Em todas as aulas a intérprete indica os locais onde os alunos devem se sentar e aparentemente possui bom relacionamento com toda a equipe da escola.

O atendimento educacional especializado ocorre na sala de recursos. Nesta sala há uma professora responsável pelo ensino de língua portuguesa para os surdos (Andréa) e três outras professoras responsáveis pelo ensino dos conteúdos curriculares. Deteremos-nos no atendimento direcionado ao ensino de Ciências que é realizado pela professora Cláudia, responsável pelos conteúdos de matemática e Ciências. Cláudia é graduada em matemática e fez cursos de Libras e atendimento educacional especializado para surdos. Atua na sala de recursos há quatro anos.

Conforme relatado pelos docentes que atendem ao sexto ano (Marcos, Nara e Cláudia) os alunos surdos incluídos possuem desempenho heterogêneos, com realidades diversas. Segundo o grupo de professores, apesar de todos frequentarem os mesmos espaços e oportunidades, **apresentam situações muito diferenciadas**

com relação a aprendizagem escolar, que não estão diretamente relacionadas ao grau de perda auditiva, como passaremos a analisar.

5.2.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar

Com o intuito de conhecermos um pouco mais o grupo de professores e seus alunos, após algumas observações, realizamos entrevistas que foram gravadas e decodificadas.

Durante a entrevista inicial com os professores, além de buscarmos conhecer um pouco mais sobre seu percurso profissional, também procuramos obter informações acerca do rendimento escolar dos alunos acompanhados, com o intuito de verificar como o grupo qualifica o desempenho dos alunos. Destacamos abaixo algumas falas dos professores que reiteram a diferenciação dos alunos acompanhados quanto a aprendizagem escolar.

(P) Como é o desempenho dos alunos incluídos?

(M) Bem, é bem variável, sabe? Tatiana é a melhor, aprende rápido, tem vontade, enfim. Fátima e André também são bonzinhos, acompanham bem. Já a Laura e o Marcelo têm mais dificuldade... Diogo, então, não quer nada! Nem tá conseguindo nota. Cada um é de um jeito!

Na fala do professor Marcos, observamos que ele distingue com facilidade o rendimento de seus alunos. Há uma indicação de que Tatiana aprende bem, pois tem vontade de aprender enquanto que Fátima e André são chamados de “bonzinhos”, o que pode ter uma conotação pejorativa pelo emprego do diminutivo. O professor destaca que Laura e Marcelo têm mais “dificuldades”, o que nos faz inferir que ele acredita na existência de dificuldades para aprender. Já o aluno Diogo é citado como desinteressado...

Em momentos posteriores de conversação espontânea, o professor foi questionado sobre o que vem a ser a situação de dificuldade atrelada a Laura e Marcelo, o que o fez relacionar esta expressão a “não tirar boas notas”. Nesta oportunidade, Marcos foi questionado sobre possíveis causas para a existência de dificuldades no processo de aprendizagem destes alunos. Marcos buscou associar a situação de “dificuldade” à baixa audição, porém ficou surpreso quando esta situação foi comparada a Tatiana, que realmente possui grande perda auditiva (profunda) e é destacada pelo desempenho escolar. Marcos associou, então, a situação de

dificuldade a eventualidades, e comparou que há sempre alunos ouvintes também que tem dificuldades, outros não, conseguem aprender com mais facilidade.

Ao fazermos o mesmo questionamento à professora intérprete, destacamos o trecho:

(P) Como é o desempenho dos alunos incluídos?

(N) É mais ou menos. Para o surdo nunca é fácil. Tatiana é muito inteligente, mas é muito agitada também, talvez por causa da surdez. Laura é surda como a Tatiana, as duas só falam em Libras, mas para Laura é tudo mais difícil, ela não entende fácil. Diogo, que é mais velho, não quer nada. Diogo não precisa de intérprete, ele ouve, não tudo, mas ouve. Aliás, Diogo, André, Marcelo e Fátima não precisam, sabe? Mas eles têm melhorado com intérprete, então eu acho que precisa. Precisar, só precisa mesmo a Tatiana e a Laura, que não falam.

(P) E como é o rendimento deles?

(N) Tatiana e Fátima são boas. André também é bom. Laura é mais ou menos, Já Marcelo e Diogo, não são bons não! Mas, acho que eles nem querem muito...

Na entrevista realizada com Nara observamos em sua fala diversos pontos relevantes. Nara realmente acredita que para o aluno surdo não é fácil aprender e sugere que seu desempenho deve ser no máximo razoável. Ao citar a aluna Tatiana, enaltece sua inteligência, mas critica sua agitação, e, além disso, faz uma correlação entre surdez e agitação, como se uma característica implicasse diretamente na outra. Autores como Lane (1992) citam que a surdez costuma ser erroneamente relacionada a diversos comportamentos, como a agitação, agressividade, imaturidade, impulsividade, irritabilidade, entre outros, sempre com cunho negativo. Porém, tais correlações são inconsistentes. Para Vygotsky (1997), não há uma psicologia do desenvolvimento exclusiva aos surdos: todo o desenvolvimento segue o princípio geral do desenvolvimento humano, o que é reafirmado por diversos autores (LANE, 1992; LACERDA, 2006; RAZUCK, TACCA, TUNES, 2007).

Nara também reitera a diferenciação da aprendizagem apontada por Marcos, indicando inclusive os mesmos padrões apresentados por ele quanto à “classificação do desempenho” dos alunos.

A professora de atendimento educacional especializado (Cláudia) também foi ouvida sobre o desempenho dos alunos:

(C) Bem, eu não acompanho os alunos em sala, faço um trabalho paralelo, sabe? Procuro ver o que estão aprendendo na sala e aí eu explico novamente e ajudo nos exercícios, explicando tudo. O que eu vejo aqui e, também, pelos comentários da sala, Tatiana é a melhor, participa, tem as melhores notas. Diogo é o pior. Marcelo e Laura aprendem, mas é mais difícil. Fátima e André também são bons alunos, são esforçados e aprendem.

Cláudia classificou o desempenho dos alunos exatamente do mesmo modo que seus colegas.

Concomitantemente as entrevistas iniciaram-se a observação do momento das aulas, sala de recursos e intervalos. As observações ocorreram nas aulas de Ciências e atendimento curricular específico destinado a esta disciplina, semanalmente. Nos diversos momentos foi possível observar que os alunos participam de forma bem diferenciada no contexto escolar. A aluna Tatiana é realmente muito expansiva e faz questão de comunicar-se com o professor a todo o instante, mesmo sem ter domínio da língua portuguesa em sua modalidade oral. Ao não entender algo a aluna imediatamente emite sons e faz perguntas em Libras, que são interpretadas para o professor. Tal atitude cria oportunidades de crescimento e aprendizagem. Os demais alunos são muito quietos, mesmo os que costumam se comunicar pela fala fazem questão de não se expor, o que restringe suas oportunidades de interação. A presença da aluna Tatiana é bastante propícia ao desenvolvimento de todos, inclusive ouvintes, pois sua participação é pertinente tanto para o conhecimento do conteúdo quanto para a aproximação com o professor. A aluna se destaca visivelmente dos demais, embora seja surda profunda e se comunique em Libras.

Como vemos, nesta classe o desempenho dos alunos surdos também não está diretamente relacionado ao grau de perda auditiva. Tatiana, que é surda profunda, é unanimemente citada pelo bom desempenho. Laura, que possui condições auditivas semelhantes a Tatiana, é destacada como tendo dificuldades. Marcelo e Diogo, surdos severos, são identificados como com dificuldades de aprendizagem. Já André (severo) e Fátima (leve) são citados como bons alunos.

Perante as conversações com os professores e as observações, ficou evidente que eles percebem que os alunos participantes desta pesquisa vivenciam situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar. Tais professores percebem que há diferença no interesse dos alunos e entendem que a aprendizagem está diretamente relacionada a notas em avaliações.

Para buscarmos compreender esta realidade na qual os alunos apresentam, segundo seus professores, situações diferenciadas com relação à aprendizagem, nos vemos impulsionados a **analisar as relações pedagógicas estabelecidas, a organização da prática pedagógica, os processos de avaliação e as bases de escolha dos docentes envolvidos no processo de escolarização dos surdos** para verificarmos se tais relações estão sendo determinantes para a diferenciação na aprendizagem indicada pelos próprios docentes, como abordaremos a seguir.

5.2.2 Relações e organização da prática pedagógica

Para uma verificação inicial acerca dos processos pedagógicos que estão imbricados nessa complexa relação, iniciaremos averiguando como os professores participantes percebem a inclusão escolar, o que será feito analisando trechos das entrevistas, conversações espontâneas e observações. Acreditamos que a percepção de como o professor compreende o processo inclusivo seja crucial para o entendimento das relações estabelecidas.

Nesse sentido, questionamos o professor regente (Marcos) sobre o que ele acha da proposta inclusiva e obtivemos como respostas:

(M) Eu acho muito válido. Eu tive um irmão com problemas, ele tinha uma deficiência mental e, na época, ele só podia ficar em casa, o que foi muito ruim... *Ele não socializava... Só em casa... Talvez, se ele pudesse ir para a escola, até poderia aprender alguma coisa...* Com relação aos nossos alunos, acho muito bom, todos devem vir para a escola, mas a escola ainda não está bem preparada...

O professor Marcos, ao fazer referência a uma situação pessoal vivenciada, expõe argumentos que nos fazem inferir que ele, possivelmente, vê a inserção do aluno dito “com necessidades especiais” na escola como importante para a socialização. Inclusive, comenta sobre o caso vivenciado em seu núcleo familiar que ao ir para a escola, seu irmão “até poderia aprender alguma coisa”. Aparentemente, para Marcos, a escola tem principalmente o papel de socialização dos alunos incluídos, a oportunidade de aprendizagem não é tão enfatizada como a possibilidade de socialização.

Outro trecho que merece destaque:

(M) Pois é... eles só escutam pouco ou tem outros problemas? Eu não sei! Entre os seis alunos, cada um é de um jeito. Uns aprendem mais, outros não. O problema é que nós não aprendemos, não sabemos como ensinar para eles...

(P) E ensinar para eles é diferente?

(M) Ah, eu acho que é!

(P) Mas é possível ensinar a eles?

(M) Ah, é!

Marcos afirma acreditar ser diferente o processo de ensino aos surdos. É enfático ao comentar que ensinar para eles é diferente, embora não descarte que eles também têm possibilidades de aprender.

Apesar de Marcos destacar limitações em sua atuação profissional devido à falta de conhecimentos, já que afirma não saber como ensinar a tais alunos, nas diversas aulas observadas foi possível notar que ele buscava, em alguns momentos, propiciar a inclusão em sala oportunizando a participação de todos os alunos. Isto foi evidente nos momentos em que Marcos se dirigia aos alunos (ouvintes e surdos) e

perguntava se estavam entendendo, em um misto de língua oral e gesticulação que se fazia compreensível aos alunos surdos. Quando percebia uma fisionomia dúbia, pedia para Nara perguntar em Libras qual a dúvida, aguardava a resposta e fazia questão de esclarecer. Marcos sabe o nome da maioria dos alunos (ouvintes e surdos), comunica-se diretamente com eles e chama a atenção deles, quando necessário, independente de serem surdos ou não. Nas aulas, todos são cobrados quanto às tarefas e obrigações, por parte do professor regente. Não foram observadas regalias implícitas à situação de surdez, a não ser quando justificadas pela intérprete ou pelos professores do atendimento educacional especializado (como o atraso na entrega de trabalhos por não ter concluído a tempo). Além disso, apesar da Secretaria de Educação ter adotado no ano de 2010 o material do *Ciência em Foco*, o qual é utilizado por toda a escola, o professor Marcos planeja suas aulas de forma a também utilizar outros livros didáticos, quando julga necessário, o que demonstra o comprometimento do professor. Em momento de conversação durante o planejamento das aulas o professor comentou informalmente que gosta da abordagem investigativa que há no material do *Ciência em Foco*, porém, acha que, muitas vezes, a abordagem fica perdida, sem um direcionamento que conduza a uma adequada aquisição de conceitos, o que demonstra sua constante reflexão sobre as aulas e seu empenho em organizar a sua prática pedagógica de forma eficiente.

Em entrevista com a professora intérprete (Nara), também questionamos a opinião dela sobre a proposta inclusiva, a qual destacamos:

(N) A inclusão, do jeito que está aí, é uma enganação... Por mais que o surdo se esforce, ele não consegue aprender como os outros, são diferentes!

(P) O que é diferente?

(N) Ah, ele aprende diferente, não é igual ao ouvinte que o professor fala e o aluno entende... Mesmo com intérprete, não é assim com eles... O meu grupo mesmo, a Tatiana é mais esperta, mas os outros... acho que não aprendem tanto...

(P) E por que a Tatiana aprende?

(N) Ela participa, faz perguntas, é esperta e quer aprender...

(P) Mas os outros também são aprovados!

(N) É muito fácil passar! Eles vão sendo empurrados... e passam.

Na fala de Nara transparece sua crença na não possibilidade de aprendizagem do surdo no atual processo inclusivo. A aluna Tatiana é vista como uma exceção e a ela é atribuída uma esperteza além dos demais.

Assim, nos diversos momentos de conversação foi possível identificar que o próprio grupo envolvido com a inclusão escolar (professor regente, intérprete e de sala de recursos) não acredita nesta proposta, o que já é um fator limitador para os alunos. Nesta etapa educacional observamos que o professor vem mudando seu comportamento com os alunos surdos, passando a ver suas capacidades,

principalmente a partir da atuação da aluna Tatiana. Porém, os professores de atendimento educacional especializado e a intérprete ainda possuem uma visão de limitação do sujeito surdo que compromete as possibilidades de tais alunos.

Em entrevista com Cláudia, professora responsável pelo atendimento educacional especializado na área de Ciência percebeu os mesmos padrões - a inclusão é entendida como uma oportunidade à socialização. O foco de sua fala está baseado principalmente na oportunidade de convivência oferecida pela proposta inclusiva e, novamente, não é enfatizada a oportunidade de aprendizagem.

Paralelamente às entrevistas, iniciamos o processo de observação das aulas e de situações no espaço escolar e passaremos a destacar alguns pontos importantes para reflexão.

Foi possível observar que no decorrer das aulas a professora intérprete Nara se esforçava para interpretar principalmente as falas do professor relacionadas a explicações referentes ao conteúdo. Porém, sempre que a aluna Tatiana percebia que o professor estava falando, independente de ser uma explicação ou qualquer comentário, perguntava para a Nara o que o professor estava dizendo. Esta atitude de Tatiana fazia com que Nara fosse estimulada e pressionada a interpretar vários comentários do professor não diretamente relacionados ao conteúdo, mas extremamente importantes para o estabelecimento de relações. Ao longo das observações foi evidente que há um domínio razoável de Libras pela intérprete, porém, diversas palavras e expressões ainda não são do seu conhecimento, o que faz com que muito tempo seja perdido na datilografia feita letra a letra. Tal fato era muito evidente na interpretação de conteúdos relacionados a Ciências, como podemos ver no exemplo a seguir:

<p>(P) Vocês lembram que nós já conversamos sobre as hipóteses para o surgimento da Terra? Sabe, professora Renata, eu tenho certeza de que eles lembram que nós conversamos sobre a teoria do Big Bang... Pessoal, o que é isso mesmo?</p> <p>(A) Diz que teve uma explosão...</p> <p>(A) Com a explosão algumas partes se esfriaram formando os planetas, os satélites...</p> <p>(P) Sim todo o universo era muito quente e denso, até que começou a se expandir e esfriar... Assim formou-se vários sistemas, como o sistema solar. Mas, o que aconteceu com a Terra que</p>	<p>(N) Professor falar B-I-G B-A-N-G. Professor falar Renata que já conversar B-I-G B-A-N-G. Perguntar: que é B-I-G B-A-N-G?</p> <p>Aluno falar explode...</p> <p>Ele falar pedaço esfriar, fazer P-L-A-N-E-T-A, S-A-T-É-L-I-T-E...</p> <p>Professor falar muito quente, U-N-I-V-E-R-S-O muito quente, D-E-P-O-I-S E-S-P-A-L-H-A-R e menos quente, esfriar. Fazer P-L-A-N-E-T-A-S, S-I-S-T-E-M-A-S, como S-I-S-T-E-M-A S-O-L-A-R.</p>
---	---

<p><i>possibilitou a vida?</i> <i>(A) Esfriou.</i> <i>(P) Sim, esfriou após milhares de anos... Formou-se água a partir de uma reação química por meio de raios e trovões e, assim, começou a chover... A água passou a se acumular em alguns locais, que depois originaram os oceanos. E, no ambiente aquático surgiu a vida. Nós já vimos isso, certo? Mas quais as condições que temos na Terra que propiciou isso? E então?</i></p>	<p>Professor perguntar: e T-E-R-R-A, que acontecer ter vida? Aluno responder: ficar mais frio. Professor continuar: menos quente, muitos, muitos anos, começar a ter água porque começar ter chuva. Ter O-C-E-A-N-O. Água começar vida. O que ter T-E-R-R-A que poder ter vida?</p>
---	---

Quadro 17: Registro das comunicações do professor regente e do professor intérprete.

Embora a intérprete se esforce em sua tarefa, falta o domínio de diversos sinais. Possivelmente tais alunos surdos também não dominem os referidos sinais, o que nos faz inferir que possivelmente não conhecem tais conceitos... Apenas para percebermos a situação do aluno surdo incluído, sugerimos a leitura da fala da intérprete isolada da fala do professor... Os conceitos abordados não ficam claros nesta situação... Em diversos trechos há ambiguidades e simplificações exageradas que dificultam o entendimento do real sentido conceitual. Não podemos esperar que os surdos tenham um bom domínio conceitual e consigam responder em língua portuguesa em sua modalidade escrita se é desta forma truncada que estão tendo acesso ao conhecimento.

Alguns autores, como Lorenzini (2004), discutem a dificuldade de acesso vivenciada pelos surdos, mesmo quando há presença de intérpretes. Segundo a autora, a presença do intérprete deve possibilitar ao aluno surdo receber informações em língua de sinais, porém, na realidade brasileira isto não garante a possibilidade de aprendizagem de conceitos, pois nem sempre o surdo conhece satisfatoriamente a língua de sinais ou possui interlocutores que o insira nesse universo linguístico.

Com o intuito de compreendermos o processo de avaliação dos alunos, passamos a conversar com o grupo de professores sobre os critérios avaliativos e a elaboração de propostas avaliativas. Segundo o grupo, os alunos fazem trabalhos que valem 50 pontos e provas com o mesmo valor. Os surdos fazem os mesmos trabalhos que os demais alunos, porém são acompanhados e orientados pelos professores da sala de recursos (atendimento educacional especializado). Tais trabalhos são idealizados pelo professor regente e sua execução é orientada e acompanhada pelo professor de atendimento educacional especializado. Durante o período em que estávamos na escola (um semestre), os trabalhos vistos eram todos questionários

referentes ao conteúdo abordado em sala. As questões eram diretas, facilmente encontradas nos livros e de pouco incentivadas à reflexão. Pelo observado, apesar dos alunos surdos receberem as mesmas atividades que os demais, o atendimento educacional especializado costuma extrapolar a atividade de orientação, facilitando o trabalho para o aluno, indicando em livros didáticos as respostas que deveriam ser copiadas. Frequentemente foi possível identificar marcações nos livros que indicavam o que o aluno deveria copiar para responder satisfatoriamente uma determinada questão. Com relação às provas, segundo os professores estas são, a princípio, semelhantes para todos. Porém, após a elaboração da prova pelo professor regente, esta é apreciada pelo intérprete e algumas palavras e expressões são substituídas com o intuito de facilitar a compreensão do surdo, o que muitas vezes leva a uma simplificação textual. Além disso, durante as provas os intérpretes auxiliam na compreensão de vocabulário e em orientações ditas gerais que costumam extrapolar a orientação de vocabulário e trazem informações sobre a interpretação da questão. Este auxílio prestado durante os momentos de avaliação é entendido pelo grupo docente como necessário ao acompanhamento do surdo e é chamado pelo grupo de “adaptação curricular”.

Tais “adaptações curriculares” simplificam a cobrança de conhecimentos e facilitam o alcance de notas pelos alunos surdos, o que faz com que deles seja exigido menos. Ao exigir menos dos alunos, é natural que estes se acomodem e também pouco se esforcem, ficando com uma aquisição de conhecimentos aquém do desejado.

Assim, passaremos a discutir em seguida o que foi observado com relação ao processo de aquisição de conceitos neste grupo.

5.2.3 A aprendizagem de conceitos

Com o intuito de percebermos se está ocorrendo a apropriação de conceitos científicos, um dos objetivos das aulas de ciências, realizamos um grupo de discussão, com os seis alunos, no horário das aulas de língua portuguesa como segunda língua. Contamos com o apoio e auxílio da professora regente de língua portuguesa para surdos (Andréa) que não só cedeu dois horários de aula, mas também nos acompanhou ao longo da atividade, que foi previamente explicada e combinada com a professora Andréa.

Assim que os alunos chegaram à sala de língua portuguesa para surdos, a pesquisadora, juntamente com a professora Andréa, explicaram que fariam uma

atividade diferenciada: conversariam sobre os conteúdos estudados nas aulas de Ciências e fariam pequenas anotações no quadro. Toda a conversação ocorreu em língua portuguesa e em Libras, simultaneamente. Então, iniciou-se uma conversação questionando o que estavam estudando nas aulas de Ciências.

A atividade proposta foi demorada, totalizando mais de uma hora e meia de conversação, com inúmeros trechos significativos que não serão relatados na íntegra devido ao excesso de informações, porém aspectos pertinentes serão destacados, como a forma com que o grupo se relaciona, como se comunicam e como participam quando em um grupo constituído por surdos.

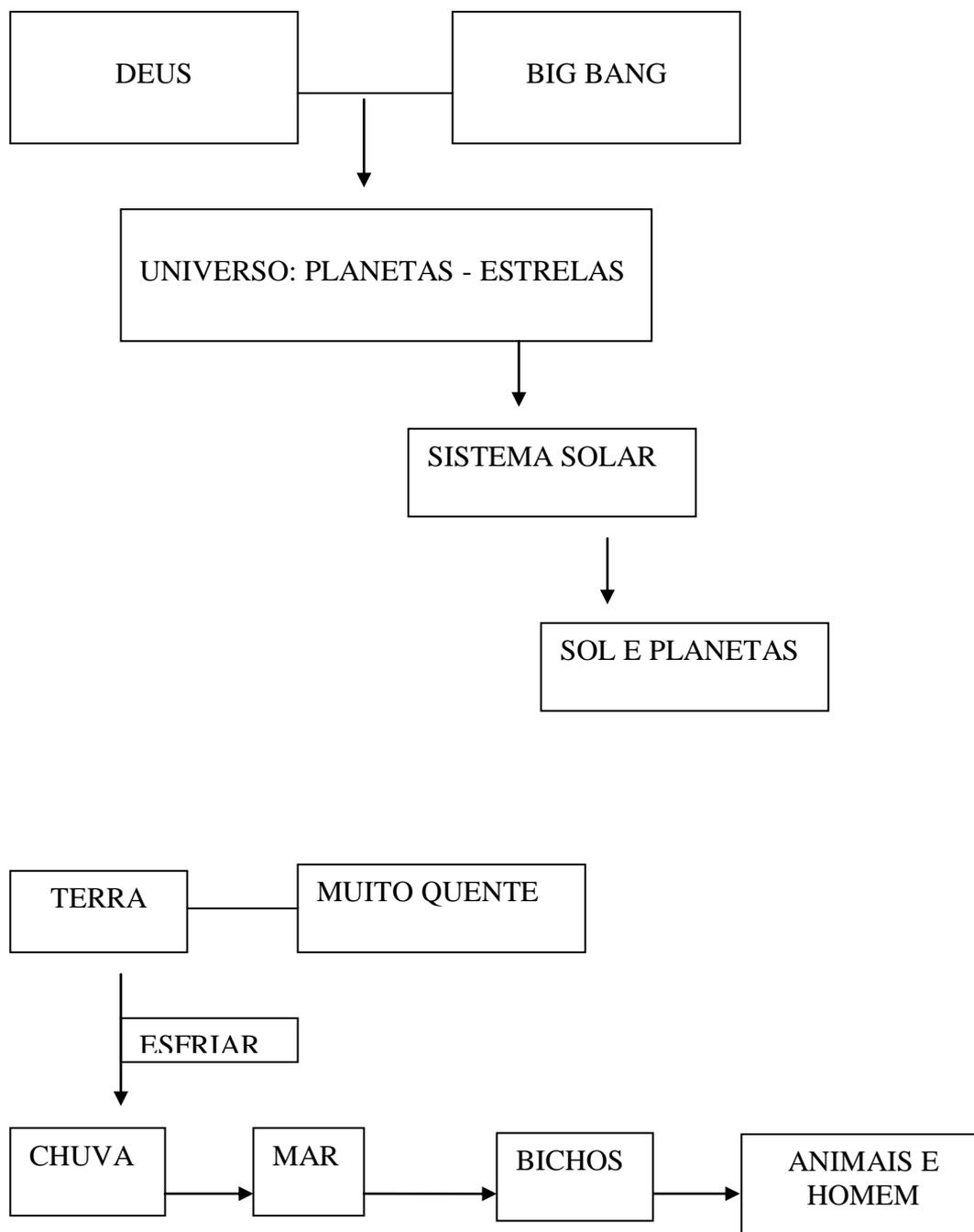
Aparentemente o grupo tinha um bom relacionamento. Logo a princípio, Tatiana iniciou o processo de conversação (em Libras) e aos poucos os demais também se expressaram. Ninguém estava interpretando a conversação, apenas a pesquisadora e a professora utilizavam Libras e língua portuguesa simultaneamente, quando faziam comentários ou interferências. Porém, foi possível observar que todos os alunos entendiam o que era dito pelas usuárias exclusivas de Libras, embora alguns preferissem continuar se expressando em língua portuguesa. Todos participaram a seu modo. A aluna Fátima, conhecida por ser muito tímida, se destacou participando ativamente. O aluno Diogo, comumente taxado de desinteressado, demonstrou ter opinião sobre o conteúdo estudado ao expressar que não concorda com a teoria do Big Bang, pois acredita que o universo foi criado por Deus. Tal aluno fez referência à Bíblia para contestar a ideia evolucionista. Neste momento, André e Marcelo admitiram não entender a relação entre as explicações religiosas e as estudadas na escola. Demonstraram assim não estarem alheios ao conteúdo das aulas e exporaram pontos conflituosos. Fátima comentou que viu um pequeno filme no “youtube” sobre o surgimento do universo que muito gostou. Citou ter imagens que “explicam” o Big Bang, que muito facilitaram seu entendimento. Combinamos de ver todos juntos o filme ao final da atividade – já que há computadores e acesso a internet na sala de recursos – o que fez todos ficarem muito empolgados.

Ao longo da atividade de conversação algumas palavras e expressões foram anotadas no quadro, propositalmente. Ao final da conversação haviam as seguintes anotações no quadro: explosão, Big Bang, Deus, quente, calor, esfriar, terra, planetas, estrelas, água, mar, chuva, bichos, animais, homens, satélites, sistema solar, buraco, ar.

Após a anotação das palavras no quadro, cada aluno recebeu fichas para copiar as palavras do quadro, sendo que a pesquisadora organizou para que todas as palavras fossem copiadas e sobrassem fichas em branco para possíveis acréscimos. Ao final, pedimos para o grupo de alunos organizassem as fichas de forma a criar uma

rede conceitual que representasse o que haviam estudado. Vale ressaltar que os alunos já estavam familiarizados com a elaboração de redes conceituais, pois esta elaboração costumava ser solicitada pelo professor de ciências (Marcos).

Ao final da atividade os alunos construíram a seguinte rede conceitual:



Rede conceitual construído com o grupo pertencente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Ao solicitar que os alunos explicassem a rede conceitual construído foi dito a eles que isto auxiliaria para o entendimento sobre como eles compreendem o conteúdo estudado. Fátima, que participou ativamente da atividade, iniciou a explicação dizendo que o universo e as estrelas foram criados ou por Deus ou pela teoria do Big Bang. Segundo ela: “a teoria do Big Bang diz que ocorreu uma explosão e que tudo iniciou desta explosão... todo o universo, os planetas, as estrelas, todo o sistema solar”. Diogo também se manifestou e disse que “pode acreditar na teoria do Big Bang ou na criação divina, são explicações diferentes”. Fátima prosseguiu sua fala explicando que a Terra, inicialmente, era muito quente, mas foi esfriando com o passar do tempo... Comentou que ocorreram tempestades e a água da chuva foi se acumulando... disse também que nesta água surgiram os primeiros “bichos” que depois “viraram” animais e homens. Tatiana também fez questão de participar e gesticulava explicando a teoria do Big Bang ao mesmo tempo em que encenava de forma a expressar seu entendimento sobre a evolução das espécies.

Analisando a construção da rede conceitual elaborado pelos alunos e suas participações nas atividades, verificamos que eles conseguem perceber que há mais de uma teoria para a explicação do surgimento do Universo (criacionismo x Big Bang – ou evolucionismo), embora tal fato não tivesse sido diretamente explorado nas aulas de Ciências. Isto nos faz confirmar a existência de conhecimentos prévios – que até podem não ser científicos, mas devem ser explorados para a apropriação do conhecimento. Isto também nos leva a considerar que apesar da situação de surdez, tais indivíduos têm acesso a diversas concepções culturais que muitas vezes são ignoradas pela escola.

Pela forma de organização da rede conceitual, parece que não há muita clareza sobre o fato do sol ser uma estrela, já que os alunos indicam “planetas – estrelas” e em seguida “sistema solar: sol e planetas”. Outro ponto que merece destaque é que o grupo de alunos percebe a Terra como algo a parte. Citam que a Terra inicia muito quente e esfria. Citam chuva, mar, bichos, animais e homem, mas não comentam com profundidade o que permitiu o resfriamento da Terra – algo que foi muito reforçado em sala e que parece não ter sido compreendido – a questão atmosférica. A rede conceitual foi construída de forma estanque, sem que seus conceitos estivessem correlacionados, o que nos faz inferir que tal contexto é entendido por eles também de forma descontextualizada e pontual, com incompreensões e aceitações passivas.

Apesar de essa atividade ter sido realizada apenas com o grupo de alunos participantes desta pesquisa, foi possível conversar com alunos da turma e também

perceber que, para alguns, havia conceitos dúbios em suas falas, embora para outros os conceitos estivessem mais claros.

Após analisar a construção desta rede, a pesquisadora revisou as anotações feitas em sala, durante a observação da aula de Ciências referente a este conteúdo, com destaque especial ao trecho:

<p><i>(P) Então, a temperatura em nosso planeta sofre poucas variações... Caso variasse muito, a nossa vida não seria possível... Estamos com um bom distanciamento do sol, caso estivéssemos mais próximos, nossa vida não seria viável, assim como se estivéssemos mais distantes...</i></p> <p><i>Quanto às características da atmosfera, vejam bem, é atmosfera que mantém a constância na temperatura, além de nos proteger da radiação solar. Vocês já ouviram falar em efeito estufa e buraco na camada de ozônio, né? Já ouviram?</i></p> <p><i>(A) Já.</i></p> <p><i>(A) Já sim.</i></p> <p><i>(P) Então o que é isso? Nara, pergunta para eles...</i></p> <p><i>(A turma aguarda, esperando a interpretação e resposta dos surdos. Tatiana inicia respondendo...)</i></p> <p><i>(T) E-F-E-I-T-O E-S-T-U-F-A fazer ficar quente... mais quente...</i></p>	<p>Falar temperatura na T-E-R-R-A mudar pouco... Se mudar muito, não viver... T-E-R-R-A bom sol, perto, longe sol, bom... Se muito perto sol, muito quente, não vive... se muito longe, frio, não vive...</p> <p>Tem A-T-M-O-S-F-E-R-A volta T-E-R-R-A, faz temperatura ficar boa... cuidado sol, sol tem R-A-D-I-A-Ç-Ã-O perigosa. Já ouvir C-A-M-A-D-A D-E O-Z-Ô-N-I-O?</p> <p>(T) AH?</p> <p>(N) C-A-M-A-D-A D-E O-Z-Ô-N-I-O</p> <p>(T) RA? Não saber,,,</p> <p>(N) R-A-D-I-A-Ç-Ã-O?</p> <p>(T) É</p> <p>(N) Sol, raio sol que é ruim...</p> <p>(T) Raio?</p> <p>(N) É</p> <p>(N) Professor querer saber se vocês conhecer E-F-E-I-T-O E-S-T-U-F-A?</p> <p><i>(T) E-F-E-I-T-O E-S-T-U-F-A fazer ficar quente... mais quente...</i></p>
--	---

Quadro 18: Registro das comunicações do professor regente e do professor intérprete.

Ao lermos a forma com que a professora Nara interpretou a fala do professor referente ao esfriamento da terra, a atmosfera e as condições ideais de temperatura para o surgimento da vida, percebemos que a interpretação feita não foi realmente suficiente para as construções conceituais desejáveis, o que pode justificar a compreensão parcial de Tatiana e Laura, já que ambas se comunicam exclusivamente por Libras, mas não explica a incompreensão dos demais (Fátima, Diogo, Marcelo e André), que se comunicam por meio da língua portuguesa em sua modalidade oral e que supostamente ouviram e acompanharam as explicações feitas pelo professor. Neste trecho de interpretação fica evidente o desconhecimento de sinais para Terra, atmosfera, radiação, camada de ozônio e efeito estufa. Considerando que tais sinais

sejam desconhecidos pela intérprete, é necessária a digitalização, o que é mais demorado. Possivelmente, as alunas Tatiana e Laura também desconheçam tais sinais, o que nos faz inferir que a apropriação de tais conceitos está comprometida devido à possível ausência de significados atrelados a digitalização. A simples digitalização de uma palavra não garante a compreensão de algo desconhecido.

Com esta atividade e avaliando os comentários durante a elaboração da rede conceitual, evidenciamos a não clareza na aprendizagem de conceitos como planetas, estrelas, satélites, sistemas, condições ideais para o surgimento da vida, evolução e outros.

Perante esta realidade, verificamos a complexidade presente no processo de aquisição de conceitos. Em todo o grupo docente foi fortemente identificada a crença de que a inclusão é útil para a socialização do aluno, quando este aspecto é mais enfatizado que a oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, em diversos momentos os professores afirmam que o processo de aprendizagem do surdo é diferenciado aos ouvintes e que estes não sabem como conduzi-lo, afirmam inclusive estar despreparados para receber tais alunos. Assim, em diversos momentos fica evidente que tais alunos não estão tendo condições propícias para a aquisição de conceitos: o enfoque dado pelos professores está mais centrado na oportunidade de convivência do que na possibilidade de aprendizagem. Aos surdos está sendo oferecido e cobrado muito menos do que aos demais, o que os faz normalmente alcançar muito menos, respondendo a altura das expectativas depositadas.

Apesar destas fortes constatações é nítido o esforço do grupo que é bem sucedido em muitos momentos. Possivelmente tais professores estejam fazendo mais do que acreditam fazer, mas ainda não se enxergam como protagonistas dessa situação.

Consideramos que a presença da Tatiana em sala, aluna que não tem a surdez como um impedimento à aprendizagem, tem provocado modificações na dinâmica e nas relações estabelecidas. O fato de ela participar ativamente e também solicitar explicações ao professor faz com que ele a veja como alguém capaz de aprender e assim investa nesta possibilidade, cobrando dela, em alguns momentos, assim como faz com os ouvintes – um exemplo de inclusão. Apesar da perda auditiva profunda e do não domínio da fala, o comportamento participativo de Tatiana a faz ser mais incluída, pois ela não se vê com impedimentos e suas atitudes favorecem a não exclusão. Todos os demais alunos da sala são favorecidos, de alguma forma, pelo posicionamento da aluna que faz os próprios professores repensarem as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento do surdo. Afinal, os demais alunos

surdos também passaram, em alguns momentos, a ser cobrados como ela, embora isto não pareça algo positivo para alguns, como percebemos na fala do aluno Marcelo:

- Aprender difícil! Eu não ser inteligente igual Tatiana!
- Por que você acha que ela é inteligente?
- Porque ela sabe fazer pergunta, aí entende, eu não gosto de fazer pergunta, professor quer que seja igual a ela, eu não sou. Ela gosta de estudar, eu só mais ou menos...
- Como assim mais ou menos?
- Ah, surdo é assim, não gosta estudar muito, quer só passar, é mais difícil, surdo não precisa estudar muito, precisa ter trabalho!

Neste trecho o aluno Marcelo afirma que Tatiana é inteligente, e atribui tal adjetivo ao fato dela participar ativamente das aulas. Demonstra certo incômodo por, de alguma forma, o professor ter expectativas quanto à aprendizagem de todos a partir do comportamento de Tatiana e, principalmente, declara acreditar em um comportamento padrão para os surdos, afirma que os surdos não gostam de estudar, mas pretendem passar. Em seguida, Marcelo expõe que os surdos não precisam estudar muito, pois devem trabalhar logo – possivelmente tais comentários estejam embasados na realidade que o aluno costuma ver entre seus colegas surdos, que são inseridos no mercado de trabalho e executam atividades com baixa expectativa intelectual.

Porém, a aluna com maior comprometimento auditivo consegue permanecer blindada a este estereótipo e está conseguindo traçar sua trajetória educacional com sucesso.

Apesar da complexa relação pedagógica estabelecida, da organização da prática pedagógica, dos processos de avaliação, e da dificuldade de acesso a compreensão de conceitos, Tatiana consegue prosseguir com relativo sucesso em seu processo educacional. Laura, que vivencia perda auditiva semelhante à Tatiana, e também possui relativo domínio de Libras, não tem apresentado o mesmo desempenho... Possivelmente fatores subjetivos além dos pedagógicos interferem no processo de aprendizagem de Tatiana e Laura que explicam esta diferenciação. Quanto ao fator pedagógico, destacamos que a postura ativa de Tatiana provocou uma mudança na postura do professor – que a princípio enxergava a inclusão como importante para a socialização e, devido principalmente a atuação e cobrança de Tatiana, passou a perceber que os surdos também são sujeitos capazes, assim como os demais. A postura ativa de Tatiana favoreceu uma mudança nos aspectos pedagógicos que possibilitou, principalmente à Tatiana, estar incluída na turma. Possivelmente Laura possua outros fatores que estão, no momento, complicando seu desenvolvimento... É nítida a percepção de que perdas auditivas semelhantes não

significam desempenhos comparáveis... Assim como nos é possível perceber que não há uma correlação direta entre o grau de perda auditiva e as possíveis facilidades e dificuldades do sujeito (como os demais alunos da turma que possuem perdas auditivas inferiores a Laura e Tatiana) – cada ser é único e sua atuação é ainda mais determinante que aparentes limitações físicas ou sensoriais.

Assim, passaremos a focar o domínio da língua (Libras e Português) e como estas se fazem presentes no processo educacional destes alunos, para analisarmos como este domínio da língua pode estar também relacionado às possibilidades de desenvolvimento do aluno.

5.2.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem

Em nossas observações, identificamos que apenas duas alunas (Tatiana e Laura) do total de seis alunos se comunicavam exclusivamente por Libras. Ambas, aparentemente, possuem um bom domínio da língua de sinais. Em momentos de conversação, Tatiana declarou ter começado a aprender Libras quando veio para Brasília morar com a tia, aos 8 anos (estava com 14 anos durante as observações). O contato com a Libras se iniciou na instituição religiosa frequentada pela tia e na escola. Já Laura começou a aprender Libras em uma Escola Classe, quando ingressou, aos 8 anos. Laura aprendeu Libras a partir do contato com outros alunos surdos e usuários da língua, além de ter aulas de atendimento educacional especializado com enfoque na aprendizagem de Libras.

A aluna Fátima possui uma perda leve que não a impede de se comunicar em língua portuguesa. Ela domina apenas o vocabulário básico de Libras, que foi aprendido com o convívio propiciado pela escola e não costuma utilizar a língua de sinais com os docentes. Apenas utiliza Libras quando precisa se comunicar com Tatiana e Laura, em geral comunicações básicas. Os demais alunos (André, Marcelo e Diogo) evitam o uso de Libras e a comunicação com seus usuários exclusivos (Tatiana e Laura). Utilizam apenas a língua portuguesa. Há insistência, por parte da intérprete, para que eles observem sua interpretação, mas os alunos demonstram incômodo com a situação. Preferem se sentar distante da intérprete. Porém, em alguns momentos, foi possível notar que também observam a interpretação. Como André, Marcelo e Diogo evitam o uso da Libras, e não costumam estabelecer conversações com seus usuários, não foi possível, a princípio, avaliar seu domínio da língua. Segundo seus professores, eles compreendem parcialmente a língua de sinais, mas realmente não costumam se comunicar em Libras.

Destacamos alguns momentos de conversação espontânea com os três alunos nos quais eles demonstraram de diferentes formas forte posicionamento quanto ao uso de Libras:

André	Durante um momento de observação no atendimento educacional especializado André solicitou ajuda da pesquisadora para responder um questionário de Ciências. Ao iniciar as explicações em Libras, André falou: <i>Tia, pode falar! Eu não entender Libras.</i>
Marcelo	Ao chegar dez minutos mais cedo em um dia de observação de aula de Ciências a pesquisadora encontrou alguns poucos alunos aguardando o horário de início das aulas. Ao identificar Marcelo sozinho e próximo ao portão, a pesquisadora se dirigiu a ele, em Libras, e o cumprimentou. A resposta do aluno foi cumprimentar a pesquisadora em língua portuguesa. Ao prosseguir com a tentativa de comunicação em Libras, Marcelo falou: <i>Vamos falar normal... eu não sei muito Libras.</i>
Diogo	Ao ver Diogo isolado na sala de recursos aguardando o atendimento especializado em Ciências (pois tinha uma atividade pendente) enquanto os demais alunos estavam estudando matemática, a pesquisadora perguntou a ele, em Libras, se poderia ajudar. O aluno respondeu em língua portuguesa que sim. A pesquisadora aproximou-se, leu as questões pendentes e iniciou a explicação em Libras e então Diogo falou: <i>Ih tia, não sei Libras não! Pode ditar a resposta que eu copio!</i> – o que também evidencia as constantes cópias.

Quadro 19: Posicionamento de três alunos do Ensino Fundamental – anos finais – quanto ao uso de Libras.

Mesmo com a tentativa de estabelecer conversação em Libras, André foi taxativo ao afirmar que não entende a língua de sinais. Marcelo, por sua vez, demonstra ainda mais seu posicionamento quanto ao uso da língua de sinais, ele afirma “*Vamos falar normal... eu não sei muito Libras*”, o que nos possibilita interpretar que Marcelo considera o uso da língua portuguesa em sua modalidade oral como normal, porém, o uso da Libras pode não ser considerado “normal”. Diogo, além de afirmar que não sabe Libras, solicita a resposta pronta para que esta seja apenas copiada, o que pode ser o reflexo de uma prática frequente na qual as respostas são ditadas e copiadas.

Apesar da postura dos três alunos, durante a realização do grupo de discussão que culminou na construção conjunta da rede conceitual, foi possível perceber que tais alunos compreendiam o que era comunicado em Libras, conforme já abordado. Então, André, Marcelo e Diogo têm conhecimentos de Libras, mas não querem utilizar a língua de sinais. Possivelmente se sentem mais a vontade com o uso da língua portuguesa em sua modalidade oral. Os três alunos realmente evitam o uso da Libras, o que pode nos indicar uma tentativa de disfarçar e negar a situação de surdez. Tais alunos possuem uma perda auditiva considerável (os três têm perda severa) e fazem

questão de não utilizar a língua de sinais. Tais alunos estão usufruindo pouco de uma forma comunicativa que poderia favorecer a aprendizagem.

Entre os seis alunos participantes da pesquisa nesta etapa escolar encontramos situações diferenciadas de aprendizagem e de uso da linguagem, como esquematizado abaixo:

Aluno	Grau de perda auditiva	Indicação dos Professores	Forma preferencial de comunicação
Fátima	Leve	Aprendizagem mediana	Português
Tatiana	Profunda	Boa aprendizagem	Libras
Laura	Profunda	Dificuldade de Aprendizagem	Libras
André	Severa	Aprendizagem mediana	Português
Marcelo	Severa	Dificuldade de Aprendizagem	Português
Diogo	Severa	Dificuldade de Aprendizagem	Português

Quadro 20: Situações de aprendizagem e uso da linguagem dos alunos do Ensino Fundamental – anos finais.

A partir das observações e conversações podemos verificar que neste grupo o domínio da língua de sinais também tem influenciado o processo educacional destes alunos. Tatiana que domina Libras e possui relativo domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita é considerada como tendo facilidade de aprendizagem. Por outro lado, Laura possui domínio praticamente correlato e é identificada como tendo dificuldades. Apesar de Laura estar submetida ao mesmo processo pedagógico e possuir domínio semelhante de Libras que Tatiana, Laura apresenta desenvolvimento diferenciado. O mesmo ocorre no grupo de alunos que fazem uso exclusivo da língua portuguesa em sua modalidade oral, há os que possuem mais facilidades e mais dificuldades. Assim, podemos considerar que os fatores linguísticos são extremamente importantes, porém, não são os únicos determinantes no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Nesta escola e na anteriormente descrita, os alunos surdos que obtêm melhores rendimentos têm bom domínio de Libras, o que nos indica o quanto que o domínio de Libras é importante para o desenvolvimento do surdo. Porém, o domínio de Libras não é o único fator que influi o desenvolvimento do surdo, pois se assim o fosse todos os problemas referentes à escolarização dos surdos estariam resolvidos com o ensino de Libras aos surdos, o que vemos que não é o real.

Com o intuito de favorecer uma conversação sobre a situação de surdez, novamente realizamos um encontro no horário destinado as aulas de língua portuguesa exclusiva aos surdos. A professora Andréa participou solícitamente da atividade, o que muito foi favorável. Nesta oportunidade apresentamos o livro “Ecopiratas: uma aventura ecológica em Fernando de Noronha” e abordamos brevemente o histórico familiar do autor, fato gerador do livro em questão, conforme já dito no estudo de caso da escola anterior.

Novamente selecionamos trechos do livro e assim alimentamos a conversação.

Mais uma vez, ao iniciar a apresentação do livro, os alunos ficaram surpresos com a presença de um personagem surda. Demonstraram interesse em conhecer mais a história, principalmente no que se referia ao personagem. Comentaram, diversas vezes durante o grupo de discussão, que nunca haviam lido histórias com personagens surdos, o que nos fez identificar forte carência de literatura que aborde a surdez não como impedimentos, mas como algo natural e pleno em possibilidades.

Os alunos também demonstraram curiosidade com relação à história do autor e agiram com surpresa ao fato da família do autor dominar Libras por alguns membros serem surdos. Afirmaram que esta atitude não é “normal” (segundo suas próprias palavras). As alunas Tatiana e Laura compartilharam que em suas famílias ninguém domina bem a língua de sinais, apenas há conhecimento de vocabulários básicos.

Ao trabalharmos com o livro, novamente selecionamos o trecho abaixo:

- A Trancinha vai completar onze anos no mês que vem. Ela tem quase a sua idade... – insistiu a mãe.
 - Muito bem. Eu quase tive umas férias legais. Será igual a todas as vezes que ela ia a nossa casa. Como a trancinha não escuta, vamos ficar olhando um para a cara do outro, sem fazer nada! – resmungou.
 - Mais ela pode...
 - Ela não pode fazer nada! – esbravejou Tony Topetudo, furioso.
- (JUNQUEYRA, 2009, p. 9)

Durante a leitura do trecho, que foi feita individualmente por cada aluno (devido ao número de alunos – seis - foi entregue uma cópia com este trecho a cada um), Tatiana fez questionamentos quanto ao significado das palavras “completar, resmungou, esbravejou”. Os demais alunos não perguntaram, mas prestaram atenção na explicação dada a Tatiana sobre o significado das palavras. A explicação dada a Tatiana foi feita em Libras e oralmente.

Após a leitura, questionamos os alunos sobre o que acharam do trecho lido. André e Diogo citaram perceber uma situação de “preconceito” (segundo suas próprias palavras) que identifica o surdo como alguém que não pode fazer tudo o que os outros fazem. Diogo disse que o mesmo acontece em sua família, citou que é comum

dizerem que ele não pode muitas coisas porque é surdo, inclusive disse que a família não permite que ele conviva com os primos, pois, segundo o aluno, os primos fazem coisas que ele não pode fazer. Ao questionar Diogo sobre que “coisas” seriam, ele disse que os primos saem, passeiam, vão ao cinema, inclusive com seus irmãos, mas ele não pode ir junto por ser surdo. Marcelo também abordou vivenciar situações familiares em que não pode participar devido à surdez. Tatiana, ao perceber pela interpretação que os colegas falavam sobre preconceito, gesticulou³⁸:

<p>- VERDADE. MUITO PRECONCEITO SURDO. TODOS TER. NÃO QUERER CONVERSAR SURDO. NÃO TER PACIÊNCIA. EU VER PRECONCEITO, MAS NÃO IMPORTANTE. FINGIR NÃO VER. DEPOIS TEMPO, PESSOAS VER QUE É ERRADO PRECONCEITO, FICAR AMIGA. É SÓ COMEÇO, NÃO LIGAR.</p>	<p>- Verdade. Muito preconceito com os surdos. Todos têm. Não querer conversar com surdo. Não ter paciência. Eu ver preconceito, mas não importar. Fingir não ver. Depois de tempo, pessoas ver que é errado o preconceito e ficar amiga. É só no começo não ligar.</p>
---	---

Quadro 21: Trecho de comunicação da aluna Tatiana – anos finais do EF.

Marcelo, Fátima e Laura nada comentaram, a princípio, sobre a situação.

Como vemos, ao terem oportunidade e serem provocados alguns alunos comentam situações de preconceito que vivenciam a todo o momento, inclusive na família. Eles demonstraram passividade em relação às situações. Possivelmente acreditem que seja melhor nada fazer. Tatiana comentou que a situação de preconceito é minimizada com o tempo, o que não foi referendado pelo grupo, já que André e Diogo comentaram que ainda são discriminados dentro da família. As atitudes de Tatiana apontam que esta entende a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença. Aparentemente há, por parte de Tatiana, uma boa aceitação à situação de surdez. Nos demais, parece que o mesmo não tem ocorrido.

O posicionamento dos alunos durante toda a dinâmica conversacional foi diferenciado. Tatiana não via impedimento aos surdos (o que se assemelha a Ana, aluna do terceiro ano do Ensino Fundamental), apesar de relatar ser comum situações de preconceito com relação a surdez, que segundo ela, são superadas com o convívio. Os alunos André e Diogo também relataram situações de preconceito, mas demonstraram acomodação perante a situação, pois nada fazem para alterá-la, nem

³⁸ Os episódios de conversação ocorreram em LIBRAS e em língua portuguesa, a fim de possibilitar a compreensão dos leitores que desconhecem essa língua, as transcrições apresentadas respeitarão as duas línguas: na coluna da esquerda constam os enunciados em LIBRAS (letras maiúsculas) e em língua portuguesa (letras minúsculas); na coluna da direita todas as falas estão traduzidas para o português. Esta esquematização segue o "**Sistema de notação em palavras**", proposto por Felipe, 2001 e 2008.

mesmo no núcleo familiar – o que pode nos indicar uma acomodação perante a situação. Os demais alunos apenas acompanharam a conversação, mas a princípio, não opinaram. Aparentemente, Marcelo e Fátima não se enxergam como surdos. Aliás, a perda auditiva de Fátima é pequena, Marcelo possui perda severa, mas se identifica mais como tendo uma perda auditiva do que como sendo surdo, como veremos a seguir.

A atividade proposta possibilitou o estabelecimento de diversos momentos de conversação, nos quais buscamos questionar sobre a concepção de surdo e surdez e como o indivíduo se percebe ou se identifica.

A partir da transcrição e análise das conversações foi possível destacar trechos que indicam a concepção de surdez e a constituição da configuração subjetiva relacionada a situação de surdez. Em seguida, apresentamos trechos de comunicação que identificamos como indicadores destas expressões:

	Como o aluno define o que é surdez	Como o aluno se auto define
Fátima	Quem não escuta direito	Acho que não sou surda, só não ouço bem.
Tatiana	Não ouve bem e comunica por sinais	Sou surda.
Laura	Quem não ouve	Surda, é?
André	Quem ouve pouco	Eu não sou surdo. Tenho dificuldade auditiva.
Marcelo	Não ouve tudo	Eu também só tenho dificuldade de ouvir, mas não sou surdo.
Diogo	Não sabe ouvir direito	Acho que não chego a ser surdo...

Quadro 22: Concepção de surdez para os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Conforme observamos na conversação com os alunos, ainda há predominância no conceito de surdez associado apenas a aspectos auditivos. Somente Tatiana fez referência à aspectos comunicativos. Atualmente, diversos estudiosos consideram a pessoa surda como aquela que compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras, o que inclusive é a definição presente no Decreto 5.626/05³⁹ (e não apenas como aquela

³⁹ Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

que tem perdas auditivas - conceituação clínica). Segundo o Decreto citado, a definição de surdo está atrelada a interação por meio de experiências visuais, quando há perdas auditivas a partir de 41dB, o que compreende a classificação de déficit auditivo em moderada, severa e profunda. Considerando, portanto, que todos os alunos acima, com exceção de Fátima, possuem perdas auditivas superior a 41dB, eles poderiam se identificar como surdos, porém não o fazem. Esta atual definição do conceito de surdez está mais próxima a um posicionamento pessoal do que a uma perda auditiva propriamente dita, pois pode ser considerado surdo o sujeito que possui déficit auditivo superior a 41 dB e compreende e interage por meio de experiências visuais, ou seja, apenas a perda auditiva não o identifica como surdo e a consideração da forma de interação por experiências visuais é algo pessoal.

Quanto à auto identificação como surda, apenas Tatiana foi enfática ao afirmar que é surda. Laura, que possui perda auditiva semelhante à Tatiana, demonstrou insegurança ao não se afirmar como surda, mas questionar se é realmente surda, embora praticamente não ouça e interprete o mundo por aspectos principalmente visuais. Todos os demais comentaram a existência de perdas auditivas, mas afirmaram com segurança que não “chegam a ser surdo”, o que nos faz inferir que não se vêem como tal e não aceitam ser identificados como tal. Tais alunos se identificam como “ouvintes defeituosos”, mas não como surdos, provavelmente por considerar estes como inferiores aos demais.

Não podemos explicar a aparente inadaptabilidade de alguns alunos exclusivamente por meio das relações pedagógicas estabelecidas (já que estão inseridos em condições semelhantes) e tão pouco aos aspectos exclusivamente linguísticos (já que não basta ter domínio de Libras para ter um bom aprendizado). Com certeza não há um único fator isolado que explique o desempenho acadêmico dos surdos, já apontado na literatura como insatisfatório (LACERDA, 2006). O entendimento da atual situação vivenciada pelos sujeitos surdos em seu processo de escolarização depende de um emaranhado de fatores. Possivelmente, fatores subjetivos e a forma com que os aspectos pedagógicos, linguísticos e relacionais estão entrelaçados contribuam para o comprometimento do desenvolvimento de alguns mais do que em outros.

Nesse sentido, destacamos o quanto a presença da aluna Tatiana provocou, no professor Marcos, uma alteração quanto a sua postura com relação à inclusão. Apesar de inicialmente demonstrar que entendia a inclusão principalmente como uma

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

oportunidade de socialização, a presença de uma aluna surda que participa ativamente e cobra oportunidades de acesso ao conhecimento, possivelmente fez com que seu entendimento acerca das possibilidades dos sujeitos surdos se modificasse. Assim, o professor Marcos passou a ver a aluna Tatiana como alguém capaz, o que o faz exigir dela como dos demais. Essa relação com Tatiana possivelmente o fez repensar sua relação com os demais alunos e o fez passar a também cobrar dos demais, por entender que todos podem ser capazes. A partir das atitudes não excludentes de uma aluna, o processo inclusivo dos demais está sendo favorecido.

Nesse sentido destacamos o quanto as atitudes dos alunos também são importantes nesse processo educativo: o grupo docente responde a uma demanda dos discentes, assim como também ocorre a relação inversa.

Este estudo de caso nos faz refletir o quanto o sujeito é detentor dos caminhos traçados em sua trajetória...

Porém, ainda observamos no grupo docente a presença de atitudes que fazem com que o surdo seja empurrado no sistema, independente de sua aprendizagem. Tais atitudes foram ainda mais evidentes no grupo especializado no atendimento ao surdo (professora intérprete e atendimento educacional especializado). Há facilitações para a realização de exercícios e trabalhos e não há um acompanhamento que dê subsídios para que o aluno alcance a aprendizagem. Tal fato também foi perceptível na escola que acompanhamos anteriormente (séries iniciais de Ensino Fundamental), o que nos faz inferir que possivelmente o grupo que deveria dar subsídios à promoção da inclusão, apesar de bem intencionado, não está logrando êxito, muito pelo contrário... Ao facilitar a promoção do aluno pela simplificação e exigências diferenciadas, o grupo pode estar contribuindo para aumentar a exclusão de tais alunos.

A seguir, passaremos a verificar as situações encontradas no Ensino Médio.

5.3 Caracterização do grupo do Ensino Médio

A escola de Ensino Médio observada possui um papel fundamental na construção deste projeto de pesquisa, pois foi nesta escola que a pesquisadora trabalhou por onze anos, sendo que destes, seis foram relacionados ao processo educativo de surdos.

Tal escola é exclusiva para o Ensino Médio, possui, aproximadamente, 2300 alunos, divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Foi o primeiro Centro de Ensino Médio desta cidade satélite e, até hoje, é o mais conhecido.

A escola possui aproximadamente 28 salas de aula, sala de recursos, laboratórios de informática, Química, Física e Biologia, sala de projeção, mecanografia, rádio, cantina, quatro quadras esportivas, quatro conjuntos de banheiros para os alunos, sala de professores equipada com cinco computadores e banheiros, sala de leitura com bom acervo disponível e videoteca. As salas de aula são amplas e ventiladas. As áreas comuns costumam estar limpa. Os jardins não são bem cuidados.

Os alunos surdos incluídos nesta escola assistem aulas em um turno (acompanhados por intérpretes) e frequentam a sala de recursos no turno oposto para o atendimento educacional especializado (onde são atendidos por outros professores). A sala de recursos é dividida em dois ambientes: um destinado as aulas de Língua Portuguesa exclusiva para surdos (Português como segunda língua – L2) e outro para as diversas atividades pedagógicas que são desenvolvidas neste espaço – atividades próprias da sala de recursos. Há carteiras escolares, três mesas redondas e cadeiras, quadro verde e quadro branco, televisão, DVD, dois computadores (sem acesso a internet), dois armários (um com acervo de livros de uso comum e outro restrito para materiais controlados pelo professor), pequeno armário individual para cada aluno destinado a organização de seu material escolar, janelas, relógio e ar condicionado. Tal sala costuma ter um ambiente agradável, porém, é necessário melhorar na conservação da limpeza do local. É comum encontrar papéis pelo chão; parece que seus usuários não se sentem co-responsáveis pela limpeza e qualidade do ambiente.

Nesta escola havia, no ano de 2010, um aluno surdo matriculado no primeiro ano vespertino (com 23 anos), quatro alunos surdos matriculados no segundo ano matutino (com idade entre 21 e 29 anos), uma aluna surda matriculada no terceiro ano matutino (com 24 anos) e um aluno surdo no segundo ano noturno (com 18 anos). Para fins práticos de pesquisa optamos por selecionar o grupo de alunos que se encontram no segundo ano matutino por este ter um número maior de alunos surdos matriculados (quatro). Destacamos que todos os alunos surdos matriculados nesta escola estão com defasagem idade/série.

No quadro abaixo apresentamos os sujeitos participantes desta pesquisa, todos com nomes fictícios:

Alunos	Idade (anos)	Comprometimento auditivo
Miguel	21	Profundo
Amanda	22	Profundo
Enzo	23	Severo
Natália	29	Profundo

Quadro 23: Alunos participantes do Ensino Médio.

Miguel possui 21 anos, é surdo profundo, mora com a mãe, os irmãos e o padrasto. Sua mãe é muito participativa, procura sempre se fazer presente na escola e faz questão de conversar com o grupo de professores sobre o desempenho escolar de seu filho. Miguel possui namorada, também surda e aluna da escola (está no terceiro ano), o que tem sido positivo para ambos, pois um estimula o outro a estudar e pensar em um futuro promissor. Tal aluno possui ótimo conhecimento de Libras, é muito responsável e sempre busca auxiliar os colegas na compreensão dos conteúdos e também auxilia os professores com seu vasto conhecimento de Libras. Tem um ótimo relacionamento com todos. Segundo a família do aluno, ele nasceu surdo e isto só foi perceptível aos três anos. O aluno frequentou o Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (CEAL) dos quatro aos dezoito anos e lá teve a oportunidade de conviver com outros surdos, o que propiciou a aquisição de Libras, embora este não fosse o foco do CEAL, que neste período adotava a metodologia oralista. O aluno faz leitura labial. Miguel cursou os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola Classe (EC) e os anos finais em um Centro Educacional (CED), escolas estas que também foram acompanhadas nesta pesquisa.

Amanda tem 22 anos, é surda profunda, mora com os pais, tem um bom relacionamento com todos, é prestativa, muito educada e bastante responsável com suas tarefas. Cursou os anos finais do Ensino Fundamental no CED acompanhado nesta pesquisa. Nunca frequentou o CEAL, apenas as EC e CED da Secretaria de Educação. Possui bom domínio de Libras, aprendido principalmente com a convivência propiciada pelas escolas. É esforçada, dedicada, tímida e aprende com facilidade quando os conteúdos são explicados em Libras.

Enzo possui 23 anos, é surdo severo, mora com a mãe. Sua residência é distante da escola, ele precisa caminhar aproximadamente 3 km em estrada de terra até chegar ao ponto de ônibus, o que faz com que sempre suje suas roupas e tênis, o que o deixa muito constrangido. Tal aluno possui poucos conhecimentos de Libras, sendo realmente difícil estabelecer diálogos com os outros. É muito comunicativo e brincalhão – costuma tentar se comunicar com todos os colegas da turma (surdos e

ouvintes) mesclando sons, língua portuguesa oral, gestos, sinais e mímicas. Em alguns momentos é perceptível que o aluno não consegue acompanhar as aulas como os demais, possivelmente devido ao não conhecimento de muitos sinais, pouca audição e não domínio de leitura labial, então Enzo isola-se. Tal aluno é muito lento durante a cópia de conteúdos do quadro, sempre deixa pendências para concluir posteriormente (que em geral não são concluídas). Comenta sentir dores nos dedos e assim justifica a não conclusão das atividades. É perceptível que seus dedos são tortos e sua caligrafia não é muito compreensível. Paralelamente, possui enorme habilidade na realização de artesanatos em madeira, confecciona brinquedos e objetos diversos, os quais são vendidos em feiras de artesanato.

A aluna Natália, embora não aparente, tem uma idade mais avançada (29 anos), o que nitidamente a incomoda. A aluna se recusa a dizer sua idade e faz questão que os demais colegas de sala não saibam. Natália é surda profunda, é casada e mora com a sogra. Trabalha em um supermercado oito horas por dia e está frequentemente cansada, motivo pelo qual justifica suas faltas nas aulas (a aluna costuma faltar pelo menos uma vez por semana). Natália possui um razoável relacionamento com os colegas, costuma ter alguns conflitos tanto com os surdos como com os ouvintes, em geral é muito impaciente. Possui um bom domínio de Libras, e faz razoável leitura labial. A aluna costuma tentar se aproximar dos professores, com os quais busca agradar e ser simpática. Como falta muito às aulas, não costuma cumprir as tarefas nas datas estipuladas.

Na escola de Ensino Médio optamos por acompanhar as aulas de Química, por esta ser a área de formação e atuação da pesquisadora. Assim como nas demais instituições educacionais, as observações foram previamente combinadas com a professora regente e com o professor intérprete educacional.

Assim, passaremos a descrever brevemente a professora regente de Química. A professora Lívia possui mais de dez anos em regência de Química nesta mesma escola, é uma professora muito ativa junto ao grupo, já tendo inclusive assumido a função de coordenadora na escola. Entretanto, decidiu voltar para a sala de aula por se identificar mais com esta atividade. Lívia é licenciada em Química, possui especialização e mestrado na área de Ensino de Ciências. Os alunos ouvintes gostam muito de suas aulas e têm um ótimo relacionamento com a referida professora. As aulas de Química são acompanhadas pelo intérprete educacional João, que também é licenciado em Química e, antes de atuar como intérprete, lecionava Química na mesma escola. Devido a questões de organização interna, nesta escola de Ensino Médio, os intérpretes atuam por área de formação. Então, o intérprete João atua nas disciplinas da área de exatas (Matemática, Química, Física e Biologia) e outro

intérprete que tem formação na área de humanas atua nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. As disciplinas de linguagem (língua portuguesa e inglês) são oferecidas durante a grade horária normal, em salas específicas ao ensino de surdos. Apenas nestas disciplinas (língua portuguesa e inglês) os surdos são atendidos separadamente.

Vale ressaltar que esta divisão interna do atendimento do intérprete por área de formação é uma combinação feita pelos intérpretes e não segue a orientação da SEDF, segundo a qual deve haver um intérprete por série, o qual deve acompanhar todas as aulas desta mesma série. Segundo o grupo de intérpretes da escola, esta divisão do atendimento por área de formação facilita a explicação dos conteúdos.

Em momentos de observação, entrevista e conversação espontânea com o grupo de professores que trabalha com os quatro alunos surdos incluídos no segundo ano do Ensino Médio, buscamos perceber se eles notam diferenças significativas entre os alunos com relação a aprendizagem escolar. Ao questionar diretamente os professores sobre sua percepção acerca das possíveis diferenças entre os alunos com relação a aprendizagem, estes afirmaram:

Bem, temos quatro alunos surdos em sala, mas cada um é de um jeito e vivencia uma situação diferenciada. Miguel é o melhor deles. Entende mais e até participa. Amanda é bem quieta, mas acho que ela aprende um pouco. Enzo e Natália não! Enzo parece não entender nada. Natália parece não querer... está sempre cansada, reclamando, e não faz... (Entrevista à Professora regente Lívia)

Cada um é diferente... o Miguel é um destaque! É excelente! Ele participa, até faz perguntas! Ele, inclusive, tenta ajudar os outros, explicando em Libras. Ele é muito bom em Libras e faz leitura labial também. A Amanda é boa aluna: é esforçada, dedicada, não falta, presta muita atenção e consegue aprender direito... A Natália está sempre muito cansada... acho que é do trabalho dela... as vezes ela até cochila na aula, então, fica difícil aprender! Ela falta muito as aulas e, quando vem, parece que não está! Enzo é um brincalhão! Ele tem dificuldade em prestar atenção, não gosta de copiar, é lento, aí..., é difícil! Mas, por outro lado, ele é muito inteligente, entende de computador, sabe concertar eletrônicos, gosta é disso... na escola ele aprende pouco... acho que ele tem jeito para aprender outras coisas, não da escola... (Entrevista ao Professor Intérprete João)

Ih, aqui é um negócio! Cada aluno é diferente, tem uma limitação diferente e nós temos que atender a todos, sabe? É difícil! O Miguel é o melhorzinho... Acho que é o único! A Natália nunca vem, nem quando tá de folga, então, não sei... Mas o pouco que eu vejo, acho que ela vem para a escola só para passear! Não quer nada! O Enzo é outro, só quer saber de piada, não aprende não! Ele falta, fica nervoso, não tem paciência para aprender! Já Amanda, é boazinha também... mas é muito quieta! Eu nunca sei se ela ta entendendo porque ela fica sempre igual... (Entrevista ao Professor Rodrigo que trabalho com os alunos no atendimento educacional especializado – sala de recursos)

Segundo relatado pelos próprios professores, Amanda, Enzo, Miguel e Natália vivenciam situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar. Segundo informado pelo grupo nos momentos de entrevista individual, há uma concordância entre os professores que Miguel se destaca perante os demais com relação à aprendizagem, seguido por Amanda. Porém, tão importante quanto a indicação de situações diferenciadas com relação à aprendizagem é a análise desta indicação, o que passaremos a analisar.

5.3.1 Alunos diversos – situações diferenciadas com relação à aprendizagem escolar

Ao citar os alunos surdos, seus professores indicam diferenciações no processo de ensino aprendizagem deste grupo. Durante a conversação acerca do grupo, os professores usam termos que merecem ser comentados, o que passaremos a fazer.

Em momentos de entrevista com a professora Lívia (regente de Química), ela, assim como os demais docentes, indica que Miguel se destaca pela aprendizagem. Porém, utiliza a expressão: *“Miguel é o melhor deles. Entende mais e até participa. Amanda é bem quieta, mas acho que ela aprende um pouco”*. Chama-nos a atenção a forma como a professora fala sobre tais alunos. Destacamos que as expressões *“até participa”* e *“aprende um pouco”* denotam que possivelmente há, para Lívia, uma pré concepção de que os surdos, de forma geral, não participam e tem dificuldades de aprender, o que a faz surpreende-se com os alunos citados, por diferenciarem-se de sua crença.

Ao prosseguir com a entrevista, isto ficou evidente em outros momentos, como a seguir:

(P) *Como você se sente tendo alunos surdos na sala de aula?*

(L) *No começo, quando eu comecei a trabalhar com surdo, eu achei bastante complicado, fiquei com bastante receio, eles não aprendiam e eu não sabia o que fazer, mas como tem a figura do intérprete, do professor que ajuda depois, então começou a ficar mais tranquilo pra mim, então assim, é mais aquela preocupação de fazer uma prova com antecedência pra mostrar pros outros professores pra ver se tem alguma coisa, que deu errado, mas no meu dia a dia de sala de aula eu não sinto nenhuma diferença, a não ser assim, o cuidado de lembrar deles, mas e só. (Entrevista Professora regente Lívia)*

Neste trecho a professora afirma que, inicialmente, achou complicado trabalhar com o surdo, disse ter receio provavelmente por não se sentir de alguma forma

preparada à receber tais alunos. A professora inclusive afirma que eles “não aprendiam”, o que a deixava sem saber como proceder. Isto pode nos indicar que, a princípio, havia uma preocupação da professora regente com a aprendizagem dos alunos surdos.

Entretanto, em seguida comenta que, como tem o intérprete e o professor do atendimento educacional especializado, ela ficou mais “tranquila” com relação a aprendizagem destes alunos. Provavelmente, a presença destes profissionais foi por ela interpretado como uma possibilidade de transferência de responsabilidade à eles. Com a presença do intérprete e do atendimento educacional especializado, a professora possivelmente passou a inferir que já não mais precisava se preocupar com a aprendizagem de seus alunos surdos. Verificamos que com o tempo provavelmente ocorreu uma acomodação a esta nova situação e o ensino do surdo passou a ser atribuído ao intérprete e ao professor da sala de recursos. Identificamos, neste caso, uma possível transferência da responsabilidade de ensinar... esta responsabilidade, neste caso, aparentemente deixou de ser uma atribuição do professor regente e passou a ser dos professores intérpretes e de atendimento educacional especializado...

Vejamos a frase final desta fala: “...*eu não sinto nenhuma diferença, a não ser assim, o cuidado de lembrar deles, mas e só.*” Isto até poderia ser um indicativo de inclusão, caso os alunos estivessem tão pertencentes ao grupo que já não houvessem diferenciações, assim não precisariam ser lembrados pela característica da não audição, mas por outras características particulares. Porém, durante os momentos de observações, foi possível identificar que os alunos surdos estão continuamente sendo esquecidos pela professora que já não mais dirige a palavra e o olhar para eles, embora ela tenha um ótimo relacionamento com a turma e faça questão de dialogar com os alunos ouvintes durante as aulas, instigando-os a participar ativamente, os surdos ficam totalmente isolados em sala e nenhuma palavra ou forma direta de comunicação é dirigida a eles, por parte da professora.

O mesmo também é observado em pesquisas realizadas por Lacerda (2006), a qual afirma, após observações e entrevistas com professores de uma sala inclusiva que:

O fluxo geral dos depoimentos aponta para uma satisfação dos professores diante dos resultados dessa experiência, relatando que suas aulas transcorrem normalmente; que as presenças do aluno surdo e intérprete são facilmente assimiladas na rotina escolar; e que percebem um bom relacionamento entre os alunos e um bom rendimento geral do aluno surdo. Todavia, uma análise mais atenta do mesmo material revela paradoxalmente a falta de preparação para esta prática, desinformação geral acerca do argumento surdez e suas peculiaridades, ausência de planejamento de ações

coordenadas que leve em conta a presença do intérprete e, talvez, o mais importante, a não consciência de que existem muitos problemas ocorrendo neste espaço, que mereciam atenção e ações por parte dos professores. (LACERDA, 2006, p. 171)

Como identificado por Lacerda (2006), há inúmeros problemas na tentativa de inclusão que são ignorados pelos professores, que preferem dizer que tudo está “normal” e a contento, embora saibam da problemática envolvida.

Na fala de Lívia fica evidente a transferência da responsabilidade pedagógica ao intérprete, o que é explícito no trecho a seguir:

(P) E como que você acha que os surdos têm acesso ao conteúdo que você está explicando?

(L) Assim, na verdade eu sinto que quem explica o conteúdo não sou eu, é o professor intérprete, porque na verdade aquilo que eu tô falando eles não estão assimilando, então eu penso que na verdade quem acaba dando a aula é o professor intérprete. Ultimamente eu tenho conversado muito com o Rodrigo, porque o Rodrigo é quem fica com eles depois, então o Rodrigo me fala das dificuldades, do vocabulário que tem muita coisa que não tem no vocabulário, então é complicado, eu acho que é como se os meus alunos ouvintes tivessem assistindo uma aula de química em um idioma que eles não falam, então eu penso que deve ser bem complicado, e que deve ficar cheio de lacunas. (Entrevista Professora regente Lívia)

Vemos no trecho anterior que a professora Lívia tem consciência que existem problemas... Exatamente como nos aponta Lacerda (2006), a princípio, ao questionarmos os professores regentes sobre a inclusão de surdos, tudo está “normal”, porém, conforme o desenrolar das questões, os problemas começam a surgir...

Segundo nos coloca Lívia, quem explica o conteúdo para os alunos surdos é o intérprete, e não a professora... Mas, segundo a orientação do MEC (2004) quanto ao código de ética do profissional intérprete, a função deste é interpretar e ele não deve substituir o papel do professor. Vemos que, neste caso, a presença do intérprete com formação na área de atuação das aulas que acompanha possivelmente facilitou o afastamento professor/aluno e a transferência de responsabilidade de explicar o conteúdo. O aluno está em sala, mas recebe uma explicação diferenciada dos demais, que é realizada por outro indivíduo que não o professor regente da turma... Então, o aluno surdo está incluído em sala, mas recebe explicações de outro professor, diferentemente dos demais alunos. Neste caso, os alunos surdos estão apenas frequentando o mesmo espaço físico, mas não estão tendo acesso a mesma explicação que os demais. Esta situação de “inclusão” está, possivelmente, excluindo o grupo de alunos surdos do contexto total que a turma tem acesso.

Ao entrevistarmos o professor intérprete também é perceptível a sua surpresa com relação a participação de Miguel (*“o Miguel é um destaque! É excelente! Ele*

participa, até faz perguntas!”). Tais palavras nos sugerem, novamente, a presença do estereótipo de que o surdo não participa, não pergunta, o que possivelmente pode estar atrelado a enganosa ideia de que o aluno surdo não pode aprender o mesmo que os demais.

Mais surpreendente ainda é a fala do professor de atendimento educacional especializado, que trabalha com os referidos alunos, no horário inverso, na sala de recursos. Vejamos como sua fala está impregnada de preconceitos: *“Cada aluno é diferente, tem uma limitação diferente e nós temos que atender a todos, sabe? É difícil! O Miguel é o melhorzinho... Acho que é o único! O Enzo é outro, só que saber de piada, não aprende não!”* Justamente o professor responsável pelo atendimento educacional especializado, especializado no atendimento ao surdo, demonstra acreditar que o surdo tem uma limitação à aprendizagem, faz comentários dizendo que o aluno destacado pelos demais é o *melhorzinho*, o que pode ser interpretado também como o “menos pior”... Que grande expectativa parece ter tal professor perante as possibilidades de aprendizagem dos surdos... E, por fim, afirma que um dos alunos “não aprende não”...

Diversos autores abordam o quanto as expectativas do professor influenciam o possível desenvolvimento do aluno, interferindo em suas práticas pedagógicas e seus processos avaliativos (ROSENTHAL & JACOBSON, 1983; TACCA, 1999). Nesse sentido, quando a equipe que lida com os alunos incluídos possui baixa expectativa, todo o trabalho pedagógico pode ficar comprometido...

Assim, após as oportunidades de observações e entrevistas, identificamos que os sujeitos surdos incluídos nesta escola também vivenciam situações diferenciadas de aprendizagem. O aluno Miguel é citado por todo o grupo como tendo um desempenho diferenciado dos demais...

A princípio, pelos comentários feitos pelo grupo docente, nos parece que há problemas nas relações pedagógicas estabelecidas. A seguir, passaremos a analisar tais relações.

5.3.2 Relações e organização da prática pedagógica

Conforme já evidenciado nas entrevistas, a professora regente não se sente responsável pela aprendizagem do aluno surdo, a qual atribui ao professor intérprete, o que procuraremos esmiuçar ainda mais, relatando um pouco do que foi observado.

Durante os momentos de observação a pesquisadora procurava se dirigir para a sala juntamente com a professora regente e o professor intérprete. Como as aulas

ocorriam imediatamente após o intervalo, ocorriam alguns atrasos para o início formal das aulas devido a acomodação e organização da classe. Porém, por diversas vezes foi evidente um grande atraso na entrada dos alunos surdos, os quais adentravam a classe após o início da aula e inclusive após a professora regente fechar a porta e impedir a entrada de outros alunos atrasados (ouvintes). Em ocasiões extremas, que ocorreram duas vezes ao longo de um bimestre, o intérprete saiu de sala para procurar os alunos surdos e informá-los sobre o início da aula. Em todos os momentos observados os alunos surdos entravam em sala, com considerável atraso, sem que nenhuma justificativa fosse dada, porém, os alunos ouvintes, quando atrasados, permaneciam do lado de fora aguardando a segunda aula do dia... Nas observações foi muito evidente a diferença no tratamento de surdos e ouvintes...

Ao entrarem atrasados em sala, os quatro alunos surdos cumprimentavam colegas, moviam cadeiras e tumultuavam as aulas já iniciadas. A professora regente não se posicionava, tão pouco o intérprete, que aguardava a organização dos alunos para iniciar a interpretação que ocorria a parte da fala da professora, já que esta seguia com a exposição do conteúdo iniciado e o intérprete reiniciava a explicação aos surdos. No trecho abaixo há uma transcrição da explicação feita pela professora e, em seguida, a interpretação feita pelo intérprete:

Transcrição da explicação feita pela professora Livia

(L) *Hoje nós vamos estudar algumas propriedades periódicas... O que vocês acham que são propriedades periódicas?*

(A⁴⁰) *Propriedades que se repetem...*

(A) *É que se repetem em determinados períodos!*

(L) *É exatamente isso! São propriedades que se repetem periodicamente, como os dias da semana, as estações do ano... Só que nós vamos ver que algumas propriedades são periódicas quando estudamos as propriedades dos elementos na tabela periódica... As propriedades mais importantes que temos na tabela são: raio atômico, energia de ionização e eletronegatividade. O raio atômico é o raio do átomo, então, se nós imaginamos o átomo como algo esférico, o que é o raio? É o mesmo conceito da matemática...*

(A) *É a distância entre o centro e a extremidade da circunferência!*

(L) *Muito bem! Sabem como é feita essa medida? Não? É medido a distância entre dois núcleos: ao dividir por dois encontramos o raio do átomo. Olha só o desenho... (desenhou no quadro). Então quanto maior for o raio, maior será o átomo, certo? Na tabela periódica, nós vemos que o raio atômico aumenta, em uma mesma família (sinalizou na tabela periódica de forma vertical), conforme aumenta o número atômico... isso acontece porque aumentamos o número de camadas... Olha só, o elemento da família 1A que está no segundo período, por exemplo, tem duas camadas... (fez o desenho no quadro: um círculo pequeno – núcleo – rodeado por dois círculos concêntricos); o elemento da mesma família que está no quinto período (também desenhou), tem cinco camadas, é maior! Até aqui, pessoal, tudo bem?*

(A) *Hum, hum!*

(L) *Então, já quando a gente pensa em um mesmo período, olhando os elementos que estão em uma mesma "linha horizontal", na tabela, conforme aumenta o número atômico,*

⁴⁰ No caso desse trecho de conversação, (A) se refere a diversos alunos ouvintes que dialogavam com a professora.

diminui o raio... Vamos ver por que isso acontece... Conforme nós estudamos, nos modelos atômicos, nós temos um núcleo com quais partículas?

(A) *Prótons e nêutrons!*

(L) *Então, considerando os prótons positivos, quanto mais prótons eu tenho no núcleo, mais eu consigo puxar os elétrons que estão na eletrosfera... com mais força... isso faz com que esses elétrons fiquem mais próximos do núcleo, o que leva a uma diminuição do tamanho do átomo! Está ok?*

(A) *Acho que não...*

(L) *Ok, vamos ver... quero seis alunos em pé aqui na frente! Três meninos e três meninas... (após alguns momentos, os alunos foram espontaneamente). Se uma aluna é um próton e deve atrair um elétron, este elétron aqui ficará mais solto... Mas, se eu tenho dois prótons para cuidar de dois elétrons, os prótons conseguem atrair mais, "controlar" mais os elétrons... Imagine isso com mais prótons... A força de atração aumenta ainda mais, certo? Digamos que, além desses três prótons (meninas) e dos três elétrons (meninos) eu também faça o papel de próton, o que acontece com os elétrons nessa situação?*

(A) *Ficam ainda mais próximo!*

(A) *Diminui o tamanho!*

Quadro 24: transcrição da explicação feita pela professora Lívia. Adotamos a legenda (L) para as falas da professora e (A) para as falas dos alunos que se manifestaram.

Ao interpretar o conceito de raio atômico o intérprete sinalizou exatamente:⁴¹

<p>(J) R-A-I-O A-T-O-M-I-C-O É T-A-M-A-N-H-O. R-A-I-O A-T-O-M-I-C-O T-A-M-A-N-H-O CRESCER BAIXO E CRESCER DIREITA, ENTENDER ?</p>	<p>(J) O raio atômico é o tamanho. Raio atômico / tamanho aumenta para baixo e aumenta para a direita, entendeu?</p>
---	--

Quadro 25: Sinalização do intérprete sobre "Raio atômico".

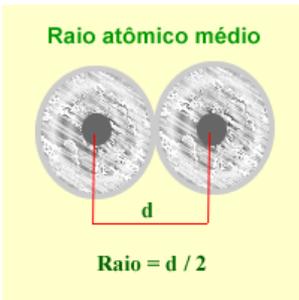
O professor intérprete repetiu inúmeras vezes, da mesma forma, a explicação anterior. A professora já estava explicando a eletronegatividade quando o intérprete passou a falar de energia de ionização. O intérprete não comentou que raio atômico é o tamanho do **átomo**. Não lembrou o que é raio (distância do centro à extremidade da circunferência). Não sinalizou como é medido o tamanho do átomo (distância entre dois núcleos: dois raios). Não explicou porque aumenta com aumento do número de camadas eletrônicas. Não explicou porque o raio atômico diminui em um mesmo período (quando o número de camadas é o mesmo e há um aumento no número de prótons). A professora inclusive, para explicar porque o raio atômico diminui em uma mesma camada quando há um aumento no número de prótons solicitou a ajuda de 6

⁴¹ Os episódios de conversação ocorreram em LIBRAS e, a fim de possibilitar a compreensão dos leitores que desconhecem essa língua, as transcrições apresentadas respeitarão as duas línguas: na coluna da esquerda constam os enunciados em LIBRAS (segundo o "**Sistema de notação em palavras**", proposto por Felipe, 2001 e 2008) e, na coluna da direita a tradução dos mesmos para o português.

O "Sistema de transcrição em palavras" segundo as orientações do INES (2010) encontra-se em anexo, ao final do trabalho.

alunos. Estes se levantaram, as meninas representavam os prótons e os meninos os elétrons. A professora hipotetizou o aumento de mais um próton e a turma conseguiu perceber que isto levaria a diminuição de tamanho do átomo devido a força de atração do núcleo. Os alunos surdos não tiveram acesso ao que foi feito pelos demais para a compreensão da variação do tamanho do átomo. Um aluno surdo até perguntou para o intérprete o que a professora estava fazendo (fez referência aos desenhos e a dinâmica) e o intérprete respondeu que ela estava mostrando – só. A professora fez diversas perguntas aos alunos ouvintes durante a aula. Estes participavam e interagem bem. Perguntavam, inclusive, quando não haviam entendido. Estavam aparentemente a vontade. A professora, em momento algum, dirigiu a palavra aos alunos surdos. Estes também não buscavam interagir com ela. A aluna Natália bocejou durante toda a aula, chegando a cochilar em um dado momento. O intérprete percebeu a situação e solicitou que ela saísse para lavar o rosto. Os demais alunos surdos estavam muito preocupados em copiar o conteúdo do quadro – que, aliás, não havia muito o que copiar. O conteúdo estava bem enxuto e direto. Havia apenas palavras-chaves, desenhos e esquemas representacionais da variação das propriedades periódicas na tabela periódica (conforme exemplificado a seguir)

Raio Atômico (“tamanho” do átomo)

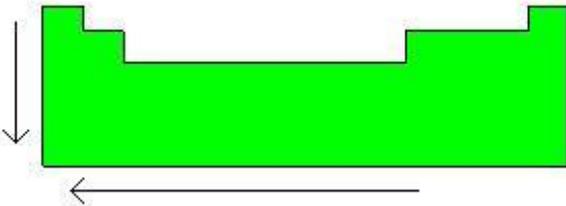


Raio atômico médio

d

Raio = $d / 2$

Esquema da variação do Raio Atômico na Tabela Periódica:



Quadro 26: Esquematização feita no quadro durante a aula de “Propriedades Periódicas”.

Tudo que havia no quadro foi fielmente copiado pelos alunos. Parece que estes aceitam esta situação passivamente: não questionam o intérprete ou a professora; não fazem perguntas, interagem muito pouco, aceitam passivamente tudo o que é dito.

Apenas para ilustrar um pouco mais o descompasso, quando o intérprete começou a falar sobre o conceito de energia de ionização, a professora já estava explicando eletronegatividade. Novamente, o intérprete não interpretou o que havia sido dito pela professora, explicou da forma que achou mais conveniente, disse que:

<p>(J) E-N-E-R-G-I-A D-E I-O-N-I-Z-A-Ç-Ã-O É ENERGIA PRECISAR PEGAR 1 ELÉTRON. SAIR UM ELÉTRON FICAR ÍON. É C-O-N-T-R-Á-R-IO R-A-I-O A-T-Ô-M-I-C-O. SETA É C-O-N-T-R-Á-R-IO: R-A-I-O A-T-Ô-M-I-C-O É ↓ A-F-I-N-I-D-A-D-E E-L-E-T-R-Ô-N-I-C-A É ↑.</p>	<p>(J) Energia de ionização é a energia necessária para pegar um elétron. Quando sai um elétron, fica íon. É ao contrário do raio atômico. A seta é ao contrário: no raio atômico a seta é para baixo, na afinidade eletrônica a seta é para cima.</p>
---	--

Quadro 27: Explicação do intérprete sobre propriedades periódicas.

Novamente os alunos aceitaram passivamente a informação que havia sido repassada, o que foi uma constante ao longo do semestre.

Para tentar compreender um pouco mais acerca desta situação descompassada, na qual os sujeitos surdos estão incluídos apenas fisicamente no espaço escolar, mas sem possibilidades reais de acesso, embora sejam promovidos anualmente, passamos a conversar com os sujeitos participantes da pesquisa perguntando como o aluno surdo é avaliado.

Atualmente são avaliados praticamente da mesma forma que os alunos normais. Vem sendo feitos esforços no sentido de que haja uma adaptação curricular, respeitando as limitações desses alunos. Isso depende muito do professor regente. Em alguns casos conseguimos trabalhar a prova antes com os alunos, vemos as questões e direcionamos o estudo. Também avaliamos o vocabulário utilizado nas provas e modificamos de acordo com o conhecimento deles. As vezes precisamos interferir mais, precisamos mostrar para o professor regente que o surdo não sabe aquilo tudo, aí propomos uma mudança nas questões, para simplificar para o aluno. De qualquer forma, ficamos com os alunos durante a prova, assim podemos explicar o significado das palavras que ele não conhece, podemos explicar melhor as perguntas... (Conversação com professor intérprete João)

Logo a princípio o intérprete educacional afirma que os alunos surdos são avaliados praticamente como os alunos ouvintes, os quais chama de normais, o que nos faz inferir que, embora João esteja trabalhando com os surdos a quatro anos, possivelmente estes são vistos por João como “não normais”.

Segundo João, há um direcionamento do estudo no sentido de focar o que é abordado nas provas... O intérprete afirma que às vezes é necessário modificar a prova, pois o surdo “não sabe aquilo tudo” – considerando que a surdez não ocasiona diretamente uma limitação cognitiva, mas social, e que esta limitação social pode comprometer o desenvolvimento cognitivo, não podemos considerar que a surdez garanta ao surdo o direito de não precisar ter conhecimentos acadêmicos como os demais. Com certeza não, já que para que eles tenham igualdade de oportunidades é necessário garantir as mesmas possibilidades de acesso ao conhecimento. Ainda, na mesma fala, o intérprete cita a necessidade de mudança nas questões de forma a simplificar o conteúdo para os alunos. Ao simplificarmos o conteúdo, possibilitamos um acesso diferenciado e parcial a este e, conseqüentemente, minimizamos as possibilidades de conhecimentos acadêmicos aos surdos e desrespeitamos tais sujeitos, pois não oportunizamos a eles as mesmas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que os ouvintes... Com tudo isso, inferimos que os surdos estão realmente sendo empurrados pelo sistema educacional, alcançam a aprovação normalmente por terem suas avaliações facilitadas, mas não estão tendo reais possibilidades de acesso aos conhecimentos trabalhados. Por estarem obtendo a aprovação, muitos surdos se acomodam com esta situação e não mais se esforçam para aprender, o que reforça a manutenção desta situação.

Perante tantas questões, perguntamos diretamente ao intérprete o que vem a ser a “adaptação curricular” citada por ele:

(J) É tudo isso! Sabemos que o aluno surdo não vai conseguir aprender como os alunos normais. Ele tem limitações: tem pouco vocabulário, tem dificuldades de abstrair, conhece pouco... Então, dentro do conteúdo programático, separamos aquilo que é importante para ele e enfocamos a aprendizagem desses aspectos. Assim, adaptamos as atividades e as avaliações, enfocando aquilo que é possível para ele, pois não podemos cobrar aquilo que não é possível! Numa avaliação normal, mesmo que não seja diferenciada, procuramos adaptar o vocabulário utilizando apenas os termos que ele conhece, assim, modificamos um pouco, pelo menos, as questões.

Novamente é evidente o ponto de vista que o intérprete tem sobre a surdez: segundo sua fala, o surdo possui limitações e não é possível a ele aprender as mesmas coisas que os ouvintes... Segundo ele, isso se deve ao restrito vocabulário, a dificuldade de abstrair e ao pouco conhecimento que possuem. Já comentamos, durante a análise de entrevistas feitas com os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental, este preconceito de que os surdos têm dificuldade de abstrair. Segundo a literatura (BOTELHO, 2005), isto não passa de um real preconceito implantado pelo próprio processo educacional, que minimiza os conteúdos e busca trabalhar apenas

com o sentido literal das palavras. É facilmente observável que, quando o surdo pergunta o significado de uma palavra em língua portuguesa, frequentemente é explicado a ele apenas o significado mais literal e concreto, gerando obstáculos para o entendimento mais abstrato, pois este raramente é comentado com o sujeito.

Pela afirmação do intérprete, é feita uma seleção dos tópicos que julgam necessários para a aprendizagem dos surdos... isto reafirma a visão de que os surdos são seres diferentes, não normais, pois precisam, de forma diferenciada de tratamento na escola, os conteúdos estão sendo minimizados para eles, portanto, a eles está sendo oferecido menos, talvez apenas uma pequena parcela do que é oferecido aos ouvintes... Porém, se por um lado é oferecido um conteúdo minimizado, por outro as políticas públicas declaram que eles devem ser incluídos socialmente e devem concorrer como os demais para o acesso às Universidades e concursos da esfera pública. Então, questionamos o intérprete se a adaptação curricular não limita as possibilidades do aluno:

(J) Não, não, muito pelo contrário... a adaptação curricular faz com que ele aprenda alguma coisa... Quando não é feita uma adaptação, aí pode ser que ele não aprenda nada... Nós precisamos trabalhar com as possibilidades do aluno, precisamos respeitar seus limites!

Neste trecho destacamos a apropriação do discurso de “trabalhar com as possibilidades do aluno”, que, neste caso, não vislumbra a possibilidade de acesso integral ao conteúdo, mas visa um acesso parcial, no qual identificamos, mais uma vez, o ponto de vista do intérprete, segundo o qual os surdos têm uma capacidade realmente limitada.

Enquanto os próprios profissionais envolvidos com a proposta da escola inclusiva não visualizarem esta como uma real possibilidade de inclusão, será realmente difícil o estabelecimento de escolas verdadeiramente inclusivas e acessíveis aos surdos.

Por outro lado, em momentos de conversação espontânea com a professora regente, buscamos informações acerca do processo de avaliação que é feito com os alunos surdos, a qual afirmou:

(L) A avaliação deles é igual a dos outros meninos, não é diferente, então eles tem uma prova... eles fazem uma prova que é a bimestral que vale 50%, tem 20% que é o projeto formativo da escola, 10% são as atividades que eu passo no caderno, e os outros 20% são alguma outras atividades, nesse bimestre foi um seminário. Eles apresentaram um seminário, fizeram na televisão uma mídia e explicaram, enfim, a avaliação é como a dos outros, a diferença é essa, eu faço as minhas provas aí eu passo pro João e passo pro Rodrigo também, porque aí eles direcionam certo. Então eu tenho passado as provas pros dois, aí eles vêem se tem que mudar

alguma coisa, e a questão de apresentar o seminário aí é diferenciado, assim, no caso do 2º ano tem 4 alunos surdos, então eu vou e informo com os outros professores, combinei, por exemplo, com a turma a questão de vários temas de seminário, a turma foi bastante tranquila no sentido de permitir que eles escolhessem o primeiro tema, de acordo com o que ficaria mais adequado pra eles, então a diferença que agente faz é essa, mas a avaliação mesmo é a mesma pra todos eles.

Ao compararmos a resposta da professora Lívia com a resposta do intérprete educacional João (p. 209), notamos algumas divergências em ambas as falas... A professora Lívia afirma que o processo de avaliação é o mesmo para todos os alunos, embora diga que entrega a prova anteriormente para o intérprete educacional e para o professor da sala de recursos. O intérprete João afirmou durante a conversação que tem acesso prévio à prova e assim trabalha as questões e direciona os estudos com os alunos surdos... Então, a avaliação não tem o mesmo caráter avaliativo para surdos e ouvintes pois os surdos, pelo o que foi dito pelo intérprete, têm o estudo direcionado às questões da prova... Então, mais uma vez, a inclusão está sendo um “faz de conta”, já que muitos dos profissionais envolvidos estão “fazendo de conta” que os surdos estão incluídos, mas verdadeiramente esta inclusão é parcial.

Bem, o aspecto “avaliação” é muito importante para compreendermos o que realmente vem sendo feito na proposta inclusiva... Em uma real inclusão os surdos deveriam estar aptos à realizar as mesmas avaliações escritas que os demais (sem acesso prévio ou direcionamento de estudos às questões) e, em uma perspectiva de avaliação oral, seus professores deveriam compreender sua comunicação em Libras para assim avaliá-los. Enquanto tivermos “avaliações de faz de conta”, também teremos a “inclusão de faz de conta”.

Em outra oportunidade de conversação espontânea questionamos a professora Lívia sobre o que achava que poderia favorecer a aprendizagem do surdo:

(L) As coisas que a escola já tem, como alguém que interpreta, alguém que auxilia em turno contrário, em resolução das tarefas que sozinhos provavelmente eles não conseguiriam, talvez fosse interessante, que o professor regente mesmo que não soubesse tudo de Libras, mas que tivesse pelo menos uma introdução, algumas coisas que eles falam e eu consigo entender. Outro dia a Márcia veio e escreveu uma coisa no quadro e aí eu entendi, mas você sempre fica assim meio na corda bamba, porque você nunca sabe exatamente o que eles estão entendendo, e tem horas que o professor ainda não chegou, ou tem horas que você vai ter que pergunta pra ele, ele é seu aluno também, do mesmo jeito, e você não entende, então seria interessante que o professor regente tivesse pelo menos uma noção, pra poder se comunicar melhor com eles, seria interessante que eles tivessem um ensino melhor.

Na conversação acima observamos que a professora tem consciência de que aos alunos surdos não está sendo oferecida uma educação de qualidade. Ela cita que

estes alunos têm certo suporte da escola, como um intérprete educacional e professores na sala de recurso que, segundo ela, “auxiliam na realização de atividades que sozinhos provavelmente não conseguiriam”, o que denota que ela entende a sala de recursos, como um reforço, algo que deve auxiliar o aluno nas atividades que sozinho ele não dá conta, ou seja, a professora parte da premissa de que haverá atividades que eles não darão conta. Mais uma vez transparece a baixa expectativa dos professores com relação ao desempenho dos alunos...

Por outro lado, a professora afirma que os alunos surdos também são seus alunos e que, portanto, seria positivo se também conseguisse se comunicar com eles. Porém, apesar de entender que o conhecimento de Libras por parte do professor regente seria muito importante para a aprendizagem do surdo, apesar de mostrar compreender que em alguns momentos o intérprete educacional não estará presente e que estes alunos precisam se comunicar com seus professores, a professora Livia não procurou aprender nenhum sinal em Libras. Vale ressaltar que, nesta escola, inclusive, já ocorreu um curso de “Introdução à Libras” idealizado pelos próprios alunos surdos, em que seus professores e demais colegas eram convidados a participar (RAZUCK, 2010) porém, a professora em questão não participou deste curso oferecido por seus próprios alunos, nos horários da coordenação pedagógica, alegando falta de tempo.

Como vemos, apesar dos professores terem consciência de que é necessário assumir os surdos como seus alunos e que, para isso, é importante um conhecimento básico de Libras, poucos tomam a iniciativa de se disponibilizar para tal aprendizagem.

Para tentarmos perceber como os alunos ressignificam as relações pedagógicas, além das observações feitas também abordamos o assunto em entrevistas e conversações espontâneas. Destacamos alguns trechos:

<p>(P) ESCOLA? FÁCIL? DIFÍCIL? (M) MAIS-OU-MENOS DIFÍCIL. (P) QUE DIFÍCIL ESCOLA? (M) PORTUGUÊS, HISTÓRIA, INGLÊS É DIFÍCIL. NÃO SABER, CONHECER POUCA PALAVRA. DEPOIS APRENDER SINAL, MAIS FÁCIL, EU MAIS INTELIGENTE DEPOIS APRENDER LIBRAS, PORQUE ENTENDER PORTUGUÊS, HISTÓRIA... CONHECER, APRENDER JUNTO SINAL. ESCOLA DIFÍCIL. (P) POR QUE ESCOLA DIFÍCIL? (M) ESCOLA DIFÍCIL. PROFESSOR NÃO SABER LIBRAS. SÓ INTÉRPRETE SABER. ESCOLA PEQUENO NÃO TER INTÉRPRETE. SURDO NÃO</p>	<p>(P) E a escola?Foi fácil? Foi difícil? (M) Mais ou menos difícil. (P) O que é difícil na escola? (M) Português, história, inglês é difícil. Não sei, conheço poucas palavras. Depois aprendi sinais, ficou mais fácil, eu fiquei mais inteligente depois de aprender Libras, porque passei a entender português, história... passei a conhecer, passei a aprender junto os sinais. A escola é difícil. (P) Por que a escola é difícil? (M) A escola é difícil. Os professores não sabem Libras. Só os intérpretes sabem. Quando eu era pequeno, na escola não tinha intérprete. O surdo não entende os</p>
---	---

ENTENDER PROFESSOR E PROFESSOR NÃO ENTENDER SURDO. É RUIM.	professores e os professores não entendem o surdo. É ruim.
--	--

Quadro 28: Conversação com alunos do Ensino Médio.

Miguel afirma aprender junto ao sinal o conteúdo trabalhado, o que podemos interpretar como o acesso à língua portuguesa e sua compreensão é mediado pela Libras, ou seja, a língua de sinais funciona como uma mediação aos conteúdos que estão registrados em língua portuguesa.

O mesmo aluno relata que a escola é difícil, pois os professores não dominam Libras, apenas os intérpretes têm conhecimentos da língua de sinais. Relata também que não tinha intérprete quando pequeno, no início do processo de escolarização. Comenta que não entendia o professor e não era entendido por esse. Relata que nesse período apenas fazia cópias na escola... (Fato que aparece diversas vezes nos relatos e que mesmo no Ensino Médio ainda é frequente). Miguel foi categórico ao afirmar que “*o surdo não entende os professores e os professores não entendem o surdo*”, o que demonstra como o aluno se sente na escola. É exatamente nessa situação de isolamento e incompreensão que vemos muitos surdos serem taxados de “nervosos” pelo corpo docente e até mesmo por seus familiares... O mesmo foi relatado por Amanda, que também vivenciou a situação de isolamento antes de conhecer Libras e fez referência à situação de nervosismo. Essa atitude costuma ser comentada também por outros alunos, os quais citam o isolamento, a não compreensão e a cópia de atividades. Aliás, os quatro alunos participantes desse estudo que se encontram no Ensino Médio fizeram referência à constante necessidade de copiar, mesmo sem compreender. Segundo Paulina (2010), a atividade de copiar é muito comum nas salas de aula brasileira, embora quase nunca faça sentido como recurso didático. Paulina afirma que “os alunos são levados desnecessariamente a copiar muita coisa por muitas horas” (2010, p. 64), sendo esta afirmação referente às práticas docentes nas escolas brasileiras como um todo, não apenas com relação aos surdos.

A seguir temos um relato de Enzo que expressa como se sente durante as avaliações:

E) TER PROVA, EU VER MUITA COISA ESCRITA, NÃO ENTENDER... NÃO SABER QUE SIGNIFICA... VER MUITA LETRA, COISA, MAS QUE FAZER? NÃO SABER QUE FAZER.	(E) Quando tem prova, eu vejo muitas coisas escritas, mas não entendo... não sei o que significa... Vejo muitas letras, coisas, mas o que é para fazer? Não sei o que fazer.
--	--

Quadro 29: Relato de Enzo sobre avaliações.

Já Amanda cita diretamente a complexa relação com os professores. Menciona que, desde a infância, quando demonstrava não entendimento, os professores falavam mais alto na intenção de que Amanda ouvisse, o que costuma ser frequentemente relatado pelos surdos e referendado pela literatura (GOLDFELD, 2002; LACERDA, 2006; BUZAR, 2009). Porém, com a não audição, os professores demonstravam nervosismo, o que era perfeitamente percebido pela aluna, que nada podia fazer para resolver esta situação, o que também gerava ainda mais tensão nesta relação. A aluna afirma que isto a fazia isolar-se na sala de aula.

Na conversação abaixo Miguel consegue expressar exatamente como percebe a relação pedagógica em sala:

<p>(M) DIFÍCIL! (P) POR QUE? (M) PORQUE NÃO SABER, FICAR CONFUSO. (M) FICAR CONFUSO, NÃO SABER, FICAR OLHAR PROFESSORA, OLHAR INTÉRPRETE... TUDO CONFUSO. PROFESSORA EXPLICAR, EU OLHAR, JOÃO TAMBÉM OLHAR. PROFESSORA... CONFUSO... NÃO COMBINAR. PRECISA COMBINAR PROFESSOR. PENSO MELHOR OLHAR PROFESSOR... EU OLHAR PROFESSOR ENTENDER MAIS... VER PROFESSOR MOSTRAR DESENHO, FALAR, FALAR, OLHAR ENTENDER DESENHO... ENTENDER! SEGREDO PROFUNDO: INTÉRPRETE MUDAR QUE FALAR PROFESSOR! NÃO IGUAL PROFESSOR FALAR! EXEMPLO ((ALUNO SE LEVANTA E VAI ESPONTANEAMENTE AO QUADRO EXEMPLIFICAR... ESCREVE: 5 + 5. EXPLICA)): PROFESSOR ESCREVER E TAMBÉM FALAR: 5+5 É QUE? QUANTO É? PROFESSOR CONVERSAR TURMA... PROFESSOR OLHAR TURMA, VER SE ENTENDER... DEPOIS ALUNO LEVANTA MÃO, RESPONDE: 10! PROFESSOR FALAR: LEGAL! MAS COM SURDO NÃO TER CONVERSA PROFESSOR... (P) ONTEM EU JUNTO VOCÊS AULA. EU VER QUE VOCÊS NÃO FALAR NADA. NÃO FALAR: NÃO ENTENDER! POR QUÊ? QUANDO NÃO ENTENDER, POR QUE NÃO FALAR “NÃO ENTENDER”. POR</p>	<p>(M) Difícil! (P) Por que? (M) Porque não sabia, ficou confuso. (M) Ficou confuso, não sei, ficar olhando para a professora, olhando para o intérprete... Tudo é confuso. A professora explicar, eu olho, João também devo olhar. Olhar para a professora e para o intérprete é confuso... Não combina. Precisa combinar com o professor. ((No sentido de que “combinar” é falar a mesma coisa)) Penso que é melhor olhar para o professor... Quando eu olho para o professor entendo mais... Vejo o professor mostrar desenhos, falar, falar, olho e entendo os desenhos... Entendo! Tem um segredo profundo: a intérprete muda a fala do professor! Não é igual ao que o professor fala! Por exemplo ((aluno se levanta e vai espontaneamente ao quadro exemplificar... Escreve: 5 + 5. Explica)): o professor escreve e também fala: 5+5 é o que? Quanto é? Professor conversa com a turma... Professor olha para a turma, vê se a turma está entendendo... Depois aluno levanta a mão e responde: 10! Aí professor fala: legal! Mas, com o surdo o professor não conversa... (P) Ontem eu estava junto com vocês na aula. Vi que vocês não falaram nada. Não falaram: não entendi! Por quê? Quando não entende, por que vocês não falam “não entendi”? Por quê? Por que não perguntaram? (M) Por que João estava explicando...</p>
--	--

<p>QUÊ? POR QUE NÃO PERGUNTAR? (M) POR QUE JOÃO EXPLICAR... (P) VOCÊ, PORQUE NÃO PERGUNTAR? (E) QUÍMICA DIFÍCIL. JOÃO EXPLICAR, INTERPRETAR, VER QUADRO, NÃO ENTENDER... É DIFÍCIL! (P) VOCÊ, PORQUE NÃO PERGUNTAR? (N) SEMPRE OLHAR, SÓ OLHAR, SÓ OLHAR, NÃO PERGUNTAR. (P) VOCÊ ESTAR CANSADA ONTEM? SONO? (N) AULA CHATA... SÓ OLHAR... FICAR SONO... É CHATO... (M) OLHAR PROFESSOR FALAR, FALAR... DEPOIS OLHAR INTÉRPRETE INTERPRETAR, INTERPRETAR... FICAR SONO... PARECE “MÚSICA FAZER CRIANÇA DORMIR”, FICAR SONO... (P) VOCÊ, POR QUE NÃO FAZER PERGUNTA? (A) PORQUE INTÉRPRETE FALAR DIFERENTE, FALAR RÁPIDO... PROFESSOR FALAR MUITO TEMPO... INTÉRPRETE FALAR RÁPIDO... NÃO EXPLICAR IGUAL... AÍ TER FICAR OLHAR, DEPOIS ENTENDER. (P) EXPLICAR MAIS... NÃO ENTENDER (A) PROFESSOR FALAR MUITA COISA PARA INTÉRPRETE, INTÉRPRETE FALAR SÓ POUCO PARA SURDO. NÃO É IGUAL. FALA SÓ POUCO, SURDO NÃO ENTENDER IGUAL OUTROS PORQUE SÓ TEM POUCO. TER SÓ RESUMO. (P) MAS, PORQUE NÃO PERGUNTAR PARA PROFESSOR, HORA AULA? (M) NÃO FAZER. (P) POR QUE? (M) CHAMAR PROFESSOR, PROFESSOR FALAR, FALAR... INTÉRPRETE FALAR SÓ POUCO... INTÉRPRETE FAZER RESUMO, AÍ FAZER CONFUSÃO, MELHOR NÃO PERGUNTAR... SÓ FAZER PERGUNTA SE PROFESSOR FICAR OLHAR, SE PROFESSOR QUER QUE FAZER PERGUNTA... SEMPRE PROFESSOR FALAR MUITO E INTÉRPRETE FALAR POUCO... O QUE INTÉRPRETE FALAR É POUCO, NÃO É BOM... (P) SEMPRE? (M) PROFESSOR MATEMÁTICA</p>	<p>(P) E você, porque não perguntou? (E) Química é difícil. João explica, interpreta, eu olho o quadro, não entendo... é difícil! (P) E você, porque não perguntou? (N) Sempre ficar olhando, só olhando, só olhando, não pergunto. (P) Você estava cansada ontem? Com sono? (N) Aula chata... só ficar olhando... fico com sono... é chato... (M) Olhar para a professora falando, falando... depois olhar para o intérprete interpretando, interpretando... Fico com sono... Parece uma “música de fazer criança dormir” ((referência a “música de ninar”)), fico com sono... (P) E você, por que não faz perguntas? (A) Porque o intérprete fala diferente, fala rápido... professor fala por muito tempo... o intérprete fala rápido... Não explica igual... Aí tenho que ficar olhando, para depois entender. (P) Explica mais... eu não entendi. (A) A professora fala muitas coisas para o intérprete, o intérprete fala só um pouco para o surdo. Não é igual. Como fala só um pouco, o surdo não entende igual outros porque só tem um pouco ((do que é explicado)). Tem só um resumo. (P) Mas, porque vocês não perguntam para a professora, na hora da aula? (M) Não fazer. (P) Por quê? (M) Quando Chamamos o professor, o professor fala, fala... o intérprete fala só pouco... o intérprete faz um resumo, aí faz confusão, melhor não perguntar... só faz pergunta se professor ficar olhando, se professor quiser que faça pergunta... Sempre professor fala muito e intérprete falar pouco... O que o intérprete fala é o mínimo, não é bom... (P) Sempre assim? (M) Professor de matemática é diferente... o professor explica, depois pergunta: entenderam? Se falar “não”,</p>
---	--

<p>DIFERENTE... PROFESSOR EXPLICAR, DEPOIS PERGUNTAR: ENTENDER? SE FALAR “NÃO”, PROFESSOR EXPLICAR DE NOVO QUADRO ATÉ ENTENDER... PROFESSOR ÓTIMO! QUER SABER SE ALUNO ENTENDER... (P) E INTÉRPRETE? (M) PROFESSOR MATEMÁTICA FALAR, DEPOIS DIZER INTÉRPRETE: E ELES? FALAR PARA ELES... QUE RESPONDER?</p>	<p>professor explicar de novo no quadro até entender... Professor ótimo! Quer saber se alunos entenderam... (P) E o intérprete? (M) O professor de matemática vem e fala, depois diz para o intérprete: e eles? Pede: fala tal para eles... O que eles responderam?</p>
---	--

Quadro 30: Trecho de conversação com alunos do Ensino Médio.

Como vemos, os alunos surdos observados foram se acostumando com a “cultura escolar” segundo a qual devem perguntar apenas quando o professor se mostra interessado em realmente saber se eles entenderam. Os alunos fazem referência ao tipo de olhar direcionado pelo professor e citam que alguns professores fazem questão de perguntar também para os surdos se esses entenderam... porém, outros não os dirigem o olhar. Comentam que alguns professores questionam os intérpretes se os alunos entenderam, aguardam a interpretação da resposta dada pelo aluno, fazendo assim com que os surdos também participem da aula e das oportunidades de trocas comunicativas. Porém, conforme a citação dos alunos, este tipo de atitude é uma exceção. Dependendo da forma de interação estabelecida pelo professor, os alunos se sentem a vontade ou não para perguntar. O mesmo ocorre com alunos ouvintes, com certeza. Porém, os surdos dependem não só da aprovação à pergunta pelo professor, como também da disposição e competência do intérprete para repassar a resposta... Assim, mesmo quando perguntam, nem sempre obtêm a interpretação suficiente para a compreensão. Como citado pelos alunos, muitas vezes os intérpretes fazem “um resumo” do que foi dito pelo professor, sendo esse resumo insuficiente para a aprendizagem.

Com as expressões dos alunos fica muito evidente que há entraves nas relações pedagógicas estabelecidas... Os alunos têm consciência de que estão tendo um acesso limitado ao conteúdo, o que os desestimula e cria uma situação excludente por si só.

Como já comentado, a relação “aluno – intérprete – professor” é extremamente necessária para o acesso do aluno aos conhecimentos trabalhados e a inclusão, porém, é preciso cuidado para que o vínculo “aluno - professor” não seja rompido pela presença do intérprete, como perceptível nesta escola de Ensino Médio. Apesar de o intérprete desempenhar forte trabalho pedagógico, como é defendido por Carrijo Cordova (2009), a relação entre o professor e o aluno é essencial não só para o trabalho pedagógico, mas também para a não exclusão do aluno surdo. Neste sentido,

destacamos que é necessário um bom planejamento conjunto entre professor e intérprete para que estes possam trabalhar em sintonia em sala de aula, sem substituição de papéis. Quanto à área de formação do intérprete, com certeza a familiaridade com os conhecimentos auxilia na interpretação, mas isto não deve substituir a relação do aluno com o professor regente – exatamente como foi possível identificar na escola anterior (anos finais do Ensino Fundamental) em que a intérprete não agia de forma a suprir o papel do professor.

5.3.3 A aprendizagem de conceitos

Com o intuito de avaliarmos a compreensão dos alunos acerca dos conteúdos estudados, realizamos um grupo de discussão que ocorreu em um horário duplo destinado a aulas de língua portuguesa para surdos. Novamente contamos com o apoio da professora regente da disciplina, que além de ceder os horários, se dispôs a atuar conjuntamente com a pesquisadora, auxiliando na organização e comunicação.

O grupo de discussão buscou averiguar a compreensão dos alunos sobre os conteúdos estudados em Química, no bimestre acompanhado. Resumidamente podemos citar que neste bimestre foram trabalhados os seguintes temas: distribuição eletrônica, ligações químicas, tabela periódica e propriedades periódicas. Como a pesquisadora assistiu às aulas, iniciou-se a atividade a partir de questionamentos sobre a compreensão dos conceitos abordados na última aula e assim retrocedeu-se seguidamente. Como o conhecimento não é algo linear e os conceitos estão imbricados, a conversação fluiu no intuito de perceber qual o entendimento dos alunos sobre os temas abordados.

Com o intuito de ilustrar pontos específicos de conversação, destacamos alguns trechos:

<p>(P) ONTEM EU VER AULA QUÍMICA JUNTO VOCÊS. QUE VOCÊS APRENDER ONTEM AULA? QUE ESTUDAR? (N) APRENDER SETAS. (P) TER SETAS ONDE? (N) SETAS TABELA PERIÓDICA. (P) MAS, QUE APRENDER? QUE É SETA? (N) VER SETA GRANDE E PEQUENA, TER GRANDE E PEQUENA... M-A-I-O-R E M-E-N-O-R. (P) MAS, MAIOR E MENOR QUE?</p>	<p>(P) Ontem eu vi a aula de Química junto com vocês. O que vocês aprenderam ontem na aula? O que estudaram? (N) Aprendemos setas. (P) Tinham setas onde? (N) Tinham setas na tabela periódica. (P) Mas, o que aprenderam? O que eram as setas? (N) Vimos setas grandes e pequenas, tinham grandes e pequenas... Maior e menor. (P) Mas, maior e menor o quê? (M) Para baixo, é maior. Para cima é</p>
--	---

<p>(M) PARA BAIXO, MAIOR. PARA ALTO É MENOR. (P) MAS É MAIOR E MENOR O QUE? (REPETIRAM VÁRIAS VEZES COM SINAIS DIFERENTES QUE PARA BAIXO É MAIOR E PARACIMA É MENOR)</p>	<p>menor. (P) Mas é maior e menor o que? (Repetiram várias vezes com sinais diferentes que para baixo é maior e para cima é menor)</p>
--	--

Quadro 31: Conversação sobre aulas de Química.

Com relação ao conteúdo trabalhado na última aula observada vemos que os alunos surdos não conseguiram compreender exatamente a que as setas se referiam. Ficaram presos ao modelo concreto apresentado no quadro, no qual era esquematizado a variação das propriedades periódicas a partir de setas feitas na tabela periódica. Realmente a interpretação feita por João não favoreceu a aquisição dos conceitos relativos às propriedades periódicas, os conteúdos foram apresentados como “setas” pouco relacionadas a conceitos. Os alunos não conseguiam atrelar as propriedades periódicas ao que fora ilustrado por setas. Ao questioná-los diretamente sobre o que é raio atômico, os alunos expressaram que é o tamanho, mas não conseguiam expressar que era o tamanho do átomo. Possivelmente eles entenderam apenas que é algo relacionado ao tamanho, mas não conseguem associar ao conceito de átomo, um conceito básico em Química.

Segundo Mortimer (2010, p. 185), “aprender é dialogar com a palavra do outro. É povoar esta palavra com suas próprias contra palavras”. Nesse sentido, para o mesmo autor, a aprendizagem de Ciências supõe, ao mesmo tempo, o aprendizado de uma linguagem científica. É necessário para o aprendizado de Ciências que ocorra um diálogo entre a linguagem científica que está sendo adquirida e a linguagem cotidiana do aluno. Para Mortimer (2010), a aprendizagem dos significados científicos ocorre de forma gradual por meio de construções híbridas entre linguagens cotidianas e científicas. Porém, nossos alunos surdos têm escassos conhecimentos da linguagem cotidiana, o que faz essa hibridização de linguagens e, por conseguinte, aprendizagem de conceitos científicos, uma tarefa ainda mais desafiadora.

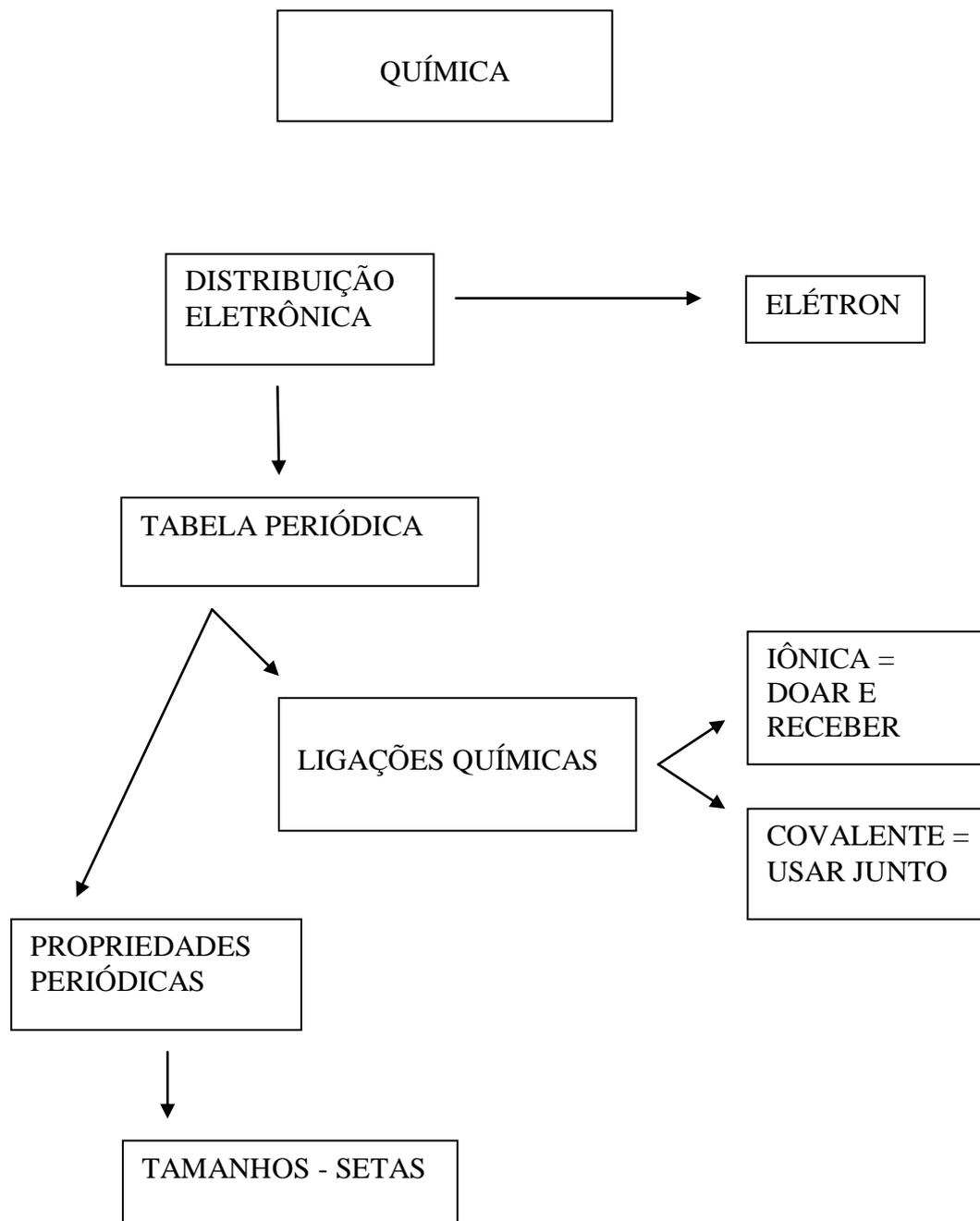
O intérprete, ao tentar minimizar as dificuldades de compreensão relativas à língua, reduziu os conteúdos apenas à “setas”, sem correlacioná-las com os conceitos científicos que estavam sendo trabalhados. Entender que a “diferença de tamanho ocorre devido ao posicionamento de setas” é muito diferente de entender que “na tabela periódica podemos identificar propriedades periódicas, como o tamanho do átomo, que podem ser esquematizadas por setas”. A forma minimizada de apresentar os conteúdos faz com que os alunos permaneçam em sua parca linguagem cotidiana, sem qualquer aprendizado científico. Por outro lado, destacamos que passivamente os alunos aceitaram a interpretação e em nenhum momento questionaram o que

estava sendo trabalhado. Tais alunos já estão tão acostumados com a situação excludente que já não buscam mais aprender. Como resposta as situações vivenciadas, acomodaram-se.

Ao direcionar a conversação a conceitos anteriormente abordados, como a tabela periódica, percebemos que os alunos conseguiam explicar princípios básicos de utilização da tabela, como a correlação com a distribuição eletrônica que, para eles, foi um conhecimento marcante, já que sempre citavam nas conversações o diagrama de distribuição eletrônica. Foi muito evidente que os conceitos que foram trabalhados visualmente como a distribuição eletrônica (feita a partir do diagrama de Linus Pauling), ligações Químicas (explicada por eles pelo posicionamento dos elementos na tabela periódica e conseqüente indicação de ligação iônica ou covalente) e tabela periódica foram melhor compreendidos. As propriedades periódicas (último conteúdo), foi associada a setas, também um modelo visual. Isto nos faz inferir que estes sujeitos estão aprendendo mais pela visualização do que pela comunicação, o que é perfeitamente esperado não só em casos de surdez, mas para todos – segundo Neto; Benite & Benite (2011), 83% da retenção mnemônica ocorrem através da visão. Então, já que aprendemos principalmente pela visão e este sentido é ainda mais importante para a aprendizagem dos surdos, devemos intensificar seu uso tendo o cuidado para que os conceitos sejam realmente trabalhados e não sejam assimilados apenas como visualizações estanques (como no caso das setas). Dependendo do conteúdo, não está ocorrendo um entendimento seguido por aprendizagem, mas uma construção esquemática visual. Quando o entendimento conceitual se faz necessário, as lacunas são evidentes.

Durante o grupo de discussão novamente anotamos expressões significativas para a construção de uma rede conceitual realizado ao final da atividade. Tais anotações foram feitas no quadro, conforme apareciam na conversação, e em seguida foram transferidas para fichas, que foram coladas em uma cartolina. As expressões inicialmente anotadas no quadro foram: distribuição eletrônica, elétron, tabela periódica, ligações químicas, iônica, covalente. Em um segundo momento, buscamos estimular ainda mais a conversação no intuito de ampliar as expressões anotadas. Daí foi possível anotar novas expressões: doar e receber, usar junto, tamanho, seta, grande, pequeno, Química, Ciências, “s, p, d, f”, “IA e IIA doam”, “VA, VIA e VIIA recebem”. Por fim, citamos algumas outras expressões para verificarmos se os alunos incluíam estas na rede conceitual. Tais expressões citadas pela pesquisadora foram: átomo, prótons, número atômico, íons, gases nobres, propriedades periódicas, raio atômico, eletronegatividade, afinidade eletrônica.

Em seguida, todas as expressões foram anotadas em fichas e os alunos construíram a seguinte rede conceitual a partir da organização e colagem das fichas em uma cartolina:



Rede conceitual elaborado pelo grupo de alunos participantes do Ensino Médio.

Como vemos, em nenhum momento o conceito de átomo se faz presente nesta elaboração. Os alunos sabem que há uma distribuição eletrônica, que é feita a partir dos elétrons e que a tabela periódica está diretamente relacionada à distribuição eletrônica. Fica nítido que os alunos sabem que ocorrem ligações químicas e inclusive citam a existência de ligações iônicas e covalentes; conseguem correlacionar a ligação iônica com a transferência de elétrons e a covalente com o compartilhamento destes, porém, como não trabalham com o conceito de átomo, possivelmente não compreendam com profundidade todos estes conteúdos. Os alunos também citam a existência de propriedades periódicas diretamente relacionadas à tabela periódica; citam o tamanho e setas, o que podemos interpretar como o tamanho do átomo como uma propriedade periódica que é sinalizada por setas. Durante a aula a correlação entre o raio atômico e o tamanho do átomo foi feita para que os alunos compreendessem o conceito de raio atômico, porém parece que tal conceito não foi aprendido, apenas a correlação com o tamanho. Isto pode ser fruto da tentativa de aproximar a explicação científica aos conhecimentos do aluno, o que muitas vezes faz com que o aluno não alcance o domínio do esperado conhecimento científico e permaneça no conhecimento cotidiano, conforme citado por Mortimer (2010). Para o referido autor, “quando o aluno está aprendendo coloca a palavra do professor em diálogo com suas próprias palavras” (MORTIMER, 2010). Assim, na aprendizagem de Ciências há construções híbridas compostas por linguagem científica e cotidiana, porém os alunos surdos estão permanecendo apenas na linguagem cotidiana mesmo quando há sinais específicos para a linguagem científica em Libras.

Tudo isso nos faz ter subsídios para inferir que a aprendizagem não está sendo satisfatória, os alunos não estão tendo reais oportunidades de acesso ao conhecimento. Porém, apesar disso, os alunos estão alcançando a média esperada para a aprovação, estão prosseguindo com os estudos e há inclusive, neste grupo, alunos que são destacados pelos professores devido ao bom desempenho.

Na tentativa de compreender um pouco mais este complexo processo educativo no qual os surdos estão sendo submetidos, sendo aprovados, obtendo certificados e poucos conhecimentos acadêmicos, passamos a analisar o domínio da língua (Libras e português) e como este se faz presente nos processos de ensino aprendizagem.

5.3.4 Alunos surdos, domínio linguístico e aprendizagem

Ao enfocarmos o domínio linguístico destacamos que, neste grupo de quatro alunos, Miguel se destaca pelo excelente conhecimento de Libras. Amanda possui um domínio bom, assim como Natália. Enzo realmente tem poucos conhecimentos da língua de sinais. Quanto ao domínio da língua portuguesa, Miguel é o que possui maior compreensão de vocabulário. Amanda e Natália possuem conhecimentos razoáveis de língua portuguesa. Enzo possui pouco domínio da língua portuguesa, seu vocabulário é muito restrito. Tais informações foram obtidas em conversações com o grupo de professores que trabalham no atendimento ao surdo (professor intérprete, atendimento especializado e de língua portuguesa como segunda língua) e foram confirmadas pelas observações e todas as oportunidades de convivência propiciadas pela pesquisa.

Questionamos, durante as entrevistas, como tais alunos tiveram acesso a aprendizagem de Libras. Miguel relatou que frequentou o CEAL desde pequeno e, segundo o próprio aluno, aprendeu Libras naturalmente ao conviver com outros surdos. Ao questionar o aluno se o objetivo de ir ao CEAL era aprender Libras, este afirmou que não, declarou inclusive que os professores insistiam para que os surdos fizessem leitura labial e desenvolvessem a fala mas, quando estavam a sós, se comunicavam apenas em Libras, o que fez com que aprendesse naturalmente. Segundo o aluno, seus pais não dominam a língua de sinais e se comunicam com ele falando e gesticulando. Em sua casa há um irmão que conhece um pouco de Libras, mas evita o uso pois se sente constrangido.

Natália, por sua vez, relatou:

<p>(N) EU PEQUENA NÃO SABER NADA, NADA... IGUAL BOBA, NADA SABER, DEPOIS CRESCER, PASSEAR, VER SURDO, QUER CONHECER, AÍ FAZER AMIGO, APRENDER! SÓ APRENDER GRANDE, PEQUENA NÃO! CASA MÃE NÃO SABER. MARIDO TAMBÉM SURDO, TAMBÉM SABER. MÃE NÃO GOSTAR, FICAR NERVOSA, NÃO GOSTAR LIBRAS, NÃO ENTENDER.</p>	<p>(N) Quando eu era pequena não sabia nada, nada... Igual boba, nada sabia, depois cresci, aí passeava, via surdos, queria conhecer, aí fiz amigos, aprendi! Só aprendi grande, pequena não! Em casa, mãe não sabia. Marido também surdo, também sabe. Mãe não gosta, fica nervosa, não gosta Libras, não entende.</p>
--	---

Quadro 32: Relato da aluna Natália sobre seu processo de aquisição de Libras.

Embora Natália tenha iniciado o aprendizado de Libras tardiamente, (apenas na idade adulta), e sua mãe e irmãos não dominem a língua, a aluna possui um bom

conhecimento de Libras. Possivelmente este aprendizado tenha sido favorecido pelo fato de seu marido também ser surdo e usar preferencialmente a Libras. Neste caso, o acesso tardio a Libras não dificultou a aprendizagem da língua, porém Natália não apresenta boa compreensão da língua portuguesa, como ocorre com Miguel e em menor escala com Amanda.

Vale destacar que Natália, em sua comunicação, afirma que antes de saber Libras era “igual boba”, pois considera que nada sabia. O aprendizado de Libras proporcionou a aluna uma nova perspectiva. Destacamos também que Natália buscou o convívio com outros surdos sozinha e espontaneamente, já na idade adulta, por perceber que havia uma forma diferenciada de comunicação que despertou nela o desejo de convivência.

Apesar desta situação, em sala de aula observamos que Natália busca intensamente aproximar-se dos professores, possui convivência razoável com os outros surdos e se aproxima de algumas alunas ouvintes. A busca de aproximação com os professores pode ser devido a identificação pela idade, por não identificação com a idade dos alunos, porém, o fato de Natália não ter boa convivência com os colegas surdos, que não são tão jovens, chama a atenção. Natália prefere ficar próxima a colegas ouvintes, o que pode demonstrar que busca preferencialmente se identificar com este grupo.

Por seu lado, Amanda relatou ter iniciado o aprendizado de Libras na escola. Contou-nos que em toda a Educação Infantil era a única criança surda da escola, o que a deixava em uma situação de total isolamento. Segundo a aluna, na Educação Infantil não haviam professores que dominassem Libras e ela ficava em sala, sem nada entender. Relatou que este período fora muito difícil. Ao ingressar no Ensino Fundamental foi conduzida a uma Escola Classe com atendimento ao surdo; havia uma outra aluna surda (que já tinha algum conhecimento de Libras) e uma professora que fazia o atendimento educacional especializado, o que propiciou a aluna o primeiro contato e aprendizado da Libras.

Amanda apresenta um menor domínio de Libras que Natália, porém um maior entendimento acerca da leitura em língua portuguesa, o que nos faz descartar a hipótese de correlacionar diretamente o domínio de Libras ao domínio da língua portuguesa. Entretanto, é nítido que o conhecimento de Libras favorece a aquisição da língua portuguesa.

Já Enzo nos relatou que, quando criança, possuía perda auditiva, porém conseguia ouvir... Segundo ele, depois de uma queda que ocorreu na infância, a perda auditiva se agravou e ele perdeu a audição, passando a não mais conseguir compreender e se comunicar. Enzo é atualmente surdo severo e tem pouca fluência

na língua de sinais e em língua portuguesa. Embora esteja no Ensino Médio, possui muita dificuldade na leitura, compreensão e expressão escrita da língua portuguesa. O aluno relata também o sofrimento demonstrado pelo pai quando sua situação auditiva se agravou... A partir de contatos com a família verificamos pelos relatos que Enzo possivelmente nasceu com algum déficit auditivo que inicialmente não fora detectado. Segundo a mãe de Enzo, ele começou a falar um pouco mais tarde, por volta dos quatro anos, e possuía dificuldades em compreender e se comunicar, o que levou a família a buscar orientações médicas. O indicativo de algum problema auditivo surgiu entre quatro e cinco anos, porém, a situação não impedia totalmente a comunicação e compreensão oral, fato que, de certa forma, tranquilizou a família. Enzo iniciou na escola entre sete e oito anos, o que era o procedimento padrão em seu estado de origem (Bahia) e, conforme seus relatos, conseguia ouvir razoavelmente. Após uma queda, Enzo apresentou um agravamento de seu déficit auditivo, o que fez com que toda a sua família se mudasse para Brasília em busca de recursos médicos e escolares para o atendimento ao aluno.

Embora a família de Enzo tenha se mobilizado em busca de recursos específicos para o atendimento ao surdo, seus pais não sabem Libras, assim como os irmãos... O mesmo costuma ocorrer em muitas famílias. Aliás, muitas famílias optam pelo método oralista e apresentam resistência ao uso de Libras, já que o uso de línguas de sinais é, segundo Brito (2005), “símbolo por excelência da surdez”, o que, para muitos, gera constrangimento devido a não aceitação da condição de surdez. Enzo é muito ligado à sua família. Foi possível observar que ele se comunica com sua mãe oralmente, apesar de não pronunciar palavras claras. Como já citado neste estudo, é muito comum a família estabelecer meios de comunicação, porém estes costumam se referir à necessidades básicas e objetos concretos, o que não favorece o desenvolvimento em sua plenitude.

A situação de sofrimento familiar relatado por Enzo também é muito comum e costuma ser marcante no processo de desenvolvimento do sujeito surdo (BRITO & DESSEN, 1999; BITTENCOURT; MONTAGNOLI, 2007). Bittencourt e Montagnoli (2007) citam que a surdez costuma ser relatada pela família como um “fardo” que gera sentimentos de culpa e dificuldades de aceitação que, com certeza, se refletem no sujeito.

Dentre o grupo de alunos participantes do Ensino Médio, Enzo é o que possui maior dificuldade comunicativa tanto em Libras como em língua portuguesa (em sua modalidade escrita), embora sua perda auditiva seja relativamente menor que nos demais (Enzo é surdo severo enquanto os demais são surdos profundos). Porém, Enzo se destaca pela habilidade de trabalhar com artefatos de madeira e circuitos

elétricos, fato que, segundo ele, aprendeu ao observar seu pai. O referido aluno possui destreza ao interpretar e analisar circuitos, costuma inclusive comprar revistas sobre eletrônica e interpreta com exatidão a complexa linguagem utilizada, o que demonstra que Enzo é um ótimo aprendiz, quando o assunto o interessa.

Enzo relatou que na Bahia não havia escolas que atendessem aos surdos e que apesar de ir à escola, nada entendia. Disse também que em seu estado de origem tinha um amigo surdo e foi com ele que iniciou o aprendizado de Libras. Ao chegar ao DF identificou diferença em alguns sinais, o que o fez citar que há uma diferenciação na sinalização que dificulta um pouco a comunicação. No DF, Enzo iniciou seu processo de escolarização no quarto ano, também na mesma Escola Classe acompanhada nesta pesquisa, local que cita ter possibilitado o início do aprendizado de Libras.

Em sala de aula foi possível observar que Enzo procura aproximar-se dos ouvintes, principalmente das meninas, que costuma agradar oferecendo pequenos presentes (balas, por exemplo). Enzo emite sons, fala um pouco e gosta de tentar contar pequenas piadas a este grupo seletivo. Nitidamente procura aproximar-se mais dos ouvintes do que dos surdos, embora tenha tido uma história de romance com Amanda, na última escola que estudaram.

Possivelmente as experiências vivenciadas por Enzo não oportunizaram seu desenvolvimento linguístico em Libras e/ou em língua portuguesa... Porém, suas vivências possibilitaram a compreensão da codificação eletrônica.

A partir das observações, entrevistas e conversações podemos supor que neste grupo há uma correlação entre o domínio da língua (Libras ou português) e o processo educacional destes alunos. O aluno que possui maior domínio de Libras é destacado como o que tem mais facilidade para aprender. Possivelmente todo o seu processo de aprendizagem (inclusive da língua portuguesa) está ancorado nas possibilidades de comunicação e estruturação do pensamento baseado na Libras, a qual teve acesso ainda na infância, o que nos indica o quanto a aprendizagem precoce da língua de sinais pode ser um fator que proporcione possibilidades de desenvolvimento ao sujeito surdo. Assim, podemos considerar que os fatores linguísticos com certeza interferem nas possibilidades de aprendizagem dos alunos surdos, porém, não há fatores isolados que possam garantir a efetiva aprendizagem, pois cada sujeito se constitui e é constituído ao longo de sua história.

Ao analisarmos apenas o aspecto linguístico, alguns poderiam esperar que Enzo tivesse um desempenho superior aos demais, já que seu déficit auditivo é inferior (severo) quando comparado aos seus colegas (profundos). Enzo possui resquícios auditivos que o permitem comunicar de forma superficial em língua portuguesa oral.

Porém, outros aspectos influenciam a sua formação e o grau de perda auditiva não é um fator definidor da adaptação do sujeito à escola.

Indicamos a existência de fatores subjetivos que estão presentes na constituição do sujeito e destacamos que a forma como a família reage à situação de surdez vem se mostrando muito importante para esta constituição. Além disso, destacamos que o acesso precoce à língua de sinais não só confere o sujeito a aquisição de uma língua que vai possibilitar a comunicação e a estruturação do pensamento, como também favorecerá a sua identificação como surdo, o que repercutirá na sua constituição.

As observações, entrevistas e conversações nos permitem inferir que Miguel tem um posicionamento diferenciado com relação a sua situação de surdez. Com o intuito de estimular ainda mais a conversação acerca da situação de surdez e como tais alunos percebem as possibilidades de inclusão e participação social, propusemos também com o grupo de alunos do Ensino Médio a realização de um momento de conversação provocado a partir da apresentação do livro “Ecopiratas: uma aventura ecológica em Fernando de Noronha”, assim como da história familiar vivenciada pelo autor.

Como na escola anterior, este momento de conversação ocorreu no horário de atendimento curricular específico destinado às aulas de língua portuguesa (aula dupla com aproximadamente 1h30min) e contou com o apoio da professora da disciplina que fez, inclusive, uma leitura prévia do livro para auxiliar no que fosse preciso.

Mais uma vez os alunos demonstraram surpresa com o fato da protagonista do livro ser surda – todos os alunos e, inclusive a professora regente, comentaram que nunca haviam lido livros em que um dos personagens fosse surdo, o que mais uma vez nos indica o quanto precisamos trabalhar para a efetiva inclusão social, pois aos surdos não está nem sendo possível identificar indivíduos semelhantes na literatura, principalmente quando a surdez não é o principal foco, mas uma característica do sujeito. Isto reforça a já sinalizada necessidade de ampliar a oferta de livros que atendam a tais demandas.

Ao comentar sobre o autor do livro e relatar suas experiências familiares com tios surdos, fato que o inspirou a escrever o referido livro, Amanda, Enzo, Natália e Miguel ficaram surpresos, assim como todos participantes anteriores (alunos das escolas de Ensino Fundamental). Relataram que não é “normal” a família também saber Libras. Comentaram que em seu núcleo familiar o mesmo não ocorre, mas todos sinalizaram que gostariam muito que seus familiares dominassem Libras, assim, segundo eles, poderiam entendê-los melhor.

Na apresentação do livro podemos dizer que os alunos demonstraram imenso interesse e o pediram emprestado, o que foi feito com a doação de um exemplar à sala de atendimento especializado – sala de recursos multifuncionais. Apenas como uma informação complementar, após três semanas todos os alunos haviam lido o referido livro e sempre que encontravam a pesquisadora faziam questão de comentar sobre o que leram e o quanto gostaram.

Ao fazer a interpretação do trecho a seguir, também utilizado nas demais escolas, destacamos:

- A Tracinha vai completar onze anos no mês que vem. Ela tem quase a sua idade... – insistiu a mãe.
 - Muito bem. Eu quase tive umas férias legais. Será igual a todas as vezes que ela ia a nossa casa. Como a tracinha não escuta, vamos ficar olhando um para a cara do outro, sem fazer nada! – resmungou.
 - Mais ela pode...
 - Ela não pode fazer nada! – esbravejou Tony Topetudo, furioso.
- (JUNQUEYRA, 2009, p. 9)

Todos os alunos reagiram, de alguma forma, à colocação do personagem que afirmou que a prima não podia fazer nada. Enzo começou imediatamente a rir e foi repreendido por Miguel, que demonstrou-se irritado com a postura do colega. Enzo esclareceu que é sempre assim, todos acham que o surdo não pode fazer nada, até em casa. Disse que não gosta de ser surdo, que ser surdo é muito ruim, pois ninguém gosta do surdo. Tenso, Enzo afirmou (gesticulando e falando): “é por isso eu fingir ouvir! Ouvinte só gostar ouvinte...”

Miguel imediatamente posicionou-se contrário a Enzo. Afirmou que surdo é surdo e pronto, precisa entender e viver bem. Disse que se sente melhor com outros surdos, pois estes são mais amigos, são sinceros.

Este foi um momento tenso no grupo. Amanda, Enzo e Natália posicionaram-se contrários a Miguel. Deixaram claro que a surdez deveria ser disfarçada para a aceitação social. Miguel foi totalmente contrário a esta ideia, levantou-se, exaltado, e disse que o “MUNDO TEM ACEITAR SURDO COMO SURDO, NÃO OUVINTE!”. Foi necessário apaziguar a situação e acalmar o grupo para a continuidade da atividade.

Miguel solicitou o livro para folheá-lo. Logo identificou o título do terceiro capítulo do livro, e fez questão de mostrar ao grupo. Tal título é: “ah, que primo bobo!”. Assim, Miguel passou a gesticular que a personagem é como ele, “o outro (ouvinte) é que é bobo!” Todos riram do posicionamento de Miguel e o momento passou novamente a ser descontraído.

Muitos questionamentos foram feitos pelos alunos sobre o final da história, porém estes questionamentos não foram respondidos pela pesquisadora e foram

redirecionados ao próprio grupo. Cada um deveria expressar como acreditava que a história iria acabar.

A seguir sistematizamos como os alunos indicaram a finalização da história, segundo a ordem de pronunciamento. As expressões dos alunos foram transcritas diretamente em língua portuguesa, já com as referidas adaptações:

Aluno	Proposta de finalização da história
Miguel	A prima surda ensinou ao primo ouvinte um pouco de Libras e eles ficaram amigos.
Enzo	A prima fez uma cirurgia e passou a ouvir. Depois de muito tempo, o primo que ficou surdo, mas aí a prima não quis conversar mais com ele.
Amanda	A prima fazia um pouco de leitura labial e o primo falava devagar e fazia mímica. Assim, ficaram amigos.
Natália	Eles ficaram amigos, mas poucos amigos. Só brincavam juntos, mas não conversavam de verdade.

Quadro 33: Proposta de finalização de história abordada durante a conversação. As propostas descritas pelos alunos estão adaptadas à língua portuguesa.

Como podemos ver, as opiniões acerca da possível finalização da história foram diferenciadas apesar de todos terem expressado suas ideias ao grupo, o que poderia ter influenciado a expressão dos colegas. Apesar de participarem da exposição dos colegas, manteve posicionamentos diferenciados, o que nos faz inferir que cada um, individualmente, refletiu sobre a finalização da história e não modificou sua exposição ao ouvir o colega, o que nos faz identificar que no grupo cada um está sendo capaz de sustentar seus posicionamentos, mesmo quando diferenciado dos demais. Apesar de Miguel exercer uma nítida liderança perante os demais, ao ser dada a oportunidade de ouvi-los, cada um foi capaz de expressar seu posicionamento pessoal.

Miguel, mais uma vez, demonstra firmeza quanto ao seu posicionamento em relação à surdez. Em sua expressão, é o primo que se adapta às condições comunicativas da prima, o que é favorecido pela atitude de ambos (ela deseja comunicar-se e ensina Libras e ele também deseja comunicar-se e se disponibiliza a aprender). Miguel, ao longo de todo o trabalho de pesquisa, nitidamente se assume e se aceita como surdo. Ele busca comunicar-se com todos por meio da língua de sinais, é resistente ao modelo ouvinte e não disfarça sua condição de surdez, muito pelo contrário, assume-se como tal e demonstra possuir grandes sonhos para sua vida, sem qualquer ressalva quanto à não audição.

Ao longo da pesquisa, Enzo demonstrou-se desconfortável com sua situação de surdez e inúmeras vezes procuraram disfarçar sua condição, preferindo aproximar-se de ouvintes, possivelmente por não querer identificar-se com os surdos. Na sua expressão sobre a finalização da história do livro, a protagonista tem sua situação de surdez revertida a partir de uma intervenção cirúrgica e seu primo passa a ser surdo e desprezado por ela; a protagonista, ao deixar de ser surda, passa a excluir os demais surdos, provavelmente esta finalização da história reflita o sentimento de exclusão vivenciado por este aluno que, em uma situação fictícia, optou por reforçar a exclusão aos surdos, o que possivelmente reflete o seu sentimento em relação à situação de surdez.

Já Amanda finalizou a história com uma convivência pacífica e harmoniosa entre os primos. Nesta finalização, ambos aprenderam a conviver e respeitar. Possivelmente, esta finalização esteja atrelada a sua própria história de vida. A princípio, Amanda não teve a oportunidade de conviver com outros indivíduos também surdos, já que seus pais e familiares são todos ouvintes. O contato com outros surdos foi propiciado pela escola, quando a aluna já estava com mais de dez anos. Assim, o modelo ouvinte foi seu balizador por vários anos durante os quais Amanda era o ser diferente na comunidade ouvinte constituída em seu lar. Agora, Amanda possivelmente percebe que não é a única diferente e isto a faz ressignificar-se. Assim como Amanda, Natália atualmente também se encontra em uma situação de transição, porém seu percurso é diferenciado de Amanda. Segundo as oportunidades de convivência que tivemos ao longo do trabalho com Natália, e a partir de suas histórias de convivência familiar anterior ao seu matrimônio, supomos que a aluna tenha transitado de uma situação inicial de ideologia oralista, (educação clínica) presente em sua família de origem. Nesta perspectiva, os surdos são vistos por seus familiares como incapacitados e deficientes. Há uma nova situação atual, a qual está sendo construída a partir de sua atual configuração familiar e contato com outros indivíduos surdos, o que vem sendo propiciado também pela escola.

Assim como evidenciamos nas demais instituições de ensino, a forma como o aluno percebe a sua situação de surdez e como a ressignifica parece ser determinante para o seu sucesso. Talvez esta ressignificação seja ainda mais importante do que as relações pedagógicas estabelecidas e o domínio linguístico, contribuindo para explicar os diferentes impactos que a situação de surdez tem gerado para a aprendizagem.

Capítulo 6 – Os casos analisados e as produções interpretativas

“Sonhos não morrem,
apenas adormecem na alma da gente.”

Chico Xavier

Nossa pesquisa foi realizada em três diferentes escolas públicas da SEDF, nos seguintes ciclos escolares de educação básica: anos iniciais (2ª série ou 3º ano) e finais (5ª série ou 6º ano) do Ensino Fundamental e Ensino Médio (2º ano). Com a colaboração e indicação dos professores, foi selecionado um grupo de alunos surdos com pouca discrepância idade/série e com o indicativo de que vivenciavam situações diferenciadas em relação à aprendizagem escolar, entendida pelo grupo como tendo alunos com aprendizagem satisfatória e outros com dificuldades para obterem notas suficientes à aprovação (o que na SEDF significa obter 50% nas avaliações).

Este trabalho nos permitiu analisar situações diversas nas diferentes etapas da educação básica e como estas podem direcionar ou não o favorecimento da aprendizagem pelo aluno surdo. O estudo nos possibilitou compreender como aspectos relativos às **relações sociais, as práticas pedagógicas e o domínio linguístico** influenciam à consolidação da aprendizagem dos alunos surdos. Centramos as análises em casos acompanhados durante a pesquisa e compreendemos como aqueles aspectos estão entrelaçados e atrelados a defasagem na aprendizagem dos indivíduos surdos, conforme passaremos a enfocar.

Ao focarmos as **relações sociais**, para evidenciar como esse aspecto tem implicações no processo de aprendizagem e na escolarização do sujeito surdo, foi possível observar, ao longo do trabalho, que em cada uma das escolas, os alunos surdos estão sempre ligados a um número maior de profissionais (professor regente, intérprete educacional e professores ligados ao atendimento educacional especializado) que os alunos não surdos, o que, por si só, já confere a eles uma maior gama de relações. A princípio, este maior número de relações poderia parecer favorável a aprendizagem do surdo, pois possibilitaria uma maior oportunidade de interação social que, possivelmente, viesse a favorecer processos de aprendizagem

(VYGOTSKY, 1991, 1996). Porém, nossos resultados apontam que, nos casos analisados, as possibilidades de aprendizagem dos sujeitos surdos nem sempre estão sendo beneficiadas com o aumento no número de profissionais envolvidos. Um maior número de profissionais não garante uma maior possibilidade de relações sociais profícuas. Apesar do maior número de relações que poderiam ser estabelecidas com o aumento no número de profissionais, verificamos que o processo educativo dos surdos ainda tem relações superficiais e inadequadas ao seu pleno desenvolvimento.

Nesta pesquisa nos deparamos com professores que afirmavam não ter qualquer formação ou orientação para atuar com os alunos surdos, assim como também verificado por Lacerda (2006), e que, possivelmente, não se enxergavam como sujeitos propiciadores desta aprendizagem, o que influencia diretamente a possibilidade de aprendizagem dos surdos. Nesse sentido, apenas garantir um maior número de profissionais envolvidos na educação dos surdos não favorece diretamente a aprendizagem destes, principalmente se os profissionais atuarem de forma desconexa uns dos outros (MENDES, 2008; OLIVEIRA, 2008) o que compromete o estabelecimento de relações e a aprendizagem.

Ainda sobre as relações estabelecidas com os sujeitos de nossa pesquisa, ao enfocarmos o atendimento que é oferecido a estes, foi perceptível que a presença de outros profissionais levava a um distanciamento na relação professor regente e aluno surdo (fato muito evidente principalmente na instituição de Ensino Médio observada). A presença de outro profissional em sala, como o intérprete educacional, levava o professor regente a não se perceber como o mais importante no processo de aprendizagem do sujeito surdo e isto conduzia ao distanciamento dele de seu aluno, o que também é relatado por Góes e Souza (1999), Botelho (2002) e Lacerda (2006). O professor, ao não se ver como o maior possibilitador da aprendizagem do aluno surdo, delegava esse papel ao seu colega intérprete; por outro lado, o aluno, ao perceber que seu professor regente não o observava nas suas necessidades de aprendizagem, também se distanciava do professor, o que não contribuía para a criação do necessário vínculo para a sua aprendizagem.

Nas escolas acompanhadas, foi possível identificar que os profissionais diretamente envolvidos com o processo de inclusão dos surdos nem sempre acreditavam que o sujeito surdo possuía plenas possibilidades de aprendizagem, o que também é citado por Quadros (2006) e Cunha (2007). Isto foi evidenciado tanto na atuação dos intérpretes quanto nos professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado (sala multifuncional), que sempre ofereciam e cobravam do surdo menos que dos demais alunos.

Quanto aos intérpretes, estes costumavam interpretar apenas as falas do professor regente que eram diretamente referentes aos conteúdos escolares – todos os demais comentários do professor, como observações diversas, não eram considerados importantes, não sendo interpretados. O mesmo já foi identificado por outros autores, como Lacerda e Poletti (2009). Nossos sujeitos de pesquisa só tinham acesso as falas relacionadas aos conteúdos escolares, todo o restante era suprimido, a não ser que o aluno perguntasse (como verificado nos anos finais do Ensino Fundamental). Nos diversos momentos observados também foi possível identificar que os intérpretes mantinham poucas conversações espontâneas com os alunos surdos, restando aos alunos poucas oportunidades de interação com ouvintes. A comunicação estabelecida costumava visar apenas os conteúdos escolares. Este fato influenciou diretamente no estreitamento das relações, tão cruciais a aprendizagem.

Para o processo de aprendizagem dos surdos é muito importante a presença do intérprete e dos demais profissionais envolvidos, porém, toda a equipe deve trabalhar de forma planejada e engajada. O intérprete possui um trabalho extremamente significativo neste processo e deve trabalhar na perspectiva de permitir o acesso ao surdo a tudo o que é abordado em sala de aula, assim como também deve interpretar as suas dúvidas e colocações junto a seus professores. Quando o intérprete simplifica uma explicação, se abstém de interpretar comentários que julga desnecessário, ou simplesmente responde um questionamento a princípio feito para o professor, o aluno surdo tem seu acesso à dinâmica escolar prejudicado, como verificado nas escolas de anos finais de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse sentido, fica destacado o importante papel a ser atribuído ao profissional intérprete: este deverá atuar na interpretação das aulas, favorecendo, ainda, a relação dos alunos surdos com os ouvintes (demais alunos e professores). A atuação do intérprete é o que viabiliza o acesso ao conteúdo e o estabelecimento de relações, devendo ir muito além do superficial e simplificado, o que o faz assumir uma função pedagógica diferenciada (CORDOVA, 2010).

Embora nos anos finais do Ensino Fundamental tenha sido possível observar a atuação do intérprete sendo favorável ao estabelecimento de relações entre o professor e os alunos surdos, isto ocorria principalmente por insistência de uma única aluna surda. Já no Ensino Médio a atuação do intérprete não favorecia o estabelecimento de relações entre os alunos surdos e os professores, muito pelo contrário, neste caso a atuação do professor era substituída pelo intérprete, que apresentava o conteúdo de forma resumida e simplificada, respondia as poucas perguntas referentes a dúvidas dos alunos, não estimulando o relacionamento dos surdos com os ouvintes.

Com relação aos professores do atendimento educacional especializado, foi possível identificar que estes procuravam manter os alunos surdos sempre ocupados com exercícios e atividades. Os poucos momentos de interação eram destinados a demonstrações de resolução de exercícios (e não exatamente explicações) ou indicações de cópias que deveriam ser feitas. As comunicações que não tratavam diretamente dos conteúdos escolares costumavam ser destinadas a cobranças e broncas que distanciavam ainda mais os alunos.

Outro fator atrelado as relações sociais que pudemos destacar em nossa pesquisa foi que o professor regente não considerava as particularidades entre os diferentes alunos surdos e deles com os ouvintes. Não foi possível identificar atitudes que visassem o estabelecimento de relações entre os diversos alunos. Não foi perceptível uma atuação direta que visasse à socialização e o estreitamento de relações entre os alunos.

Ao longo deste trabalho foi possível identificarmos que os alunos surdos comumente não eram vistos em suas capacidades. Os professores regentes, intérpretes educacionais e professores envolvidos com o atendimento educacional especializado pareciam não perceber seus alunos surdos como sujeitos capazes, o que foi evidenciado tanto na supressão de informações quanto no não estreitamento de relações. Assim, a base relacional cujo eixo seria a crença nas possibilidades do sujeito surdo, tão primordiais para o seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, 1996), mostrava-se comprometida.

Durante os momentos observados ao longo da pesquisa, os alunos surdos costumavam, sempre que possível, conversar entre si. Poucos momentos de interação entre alunos surdos e ouvintes foram identificados, como também já citados por Góes (2000). Os alunos surdos permaneciam separados, com poucas oportunidades de interação com os ouvintes. Em sala de aula, posicionavam-se isolados, normalmente na frente e ao canto da classe, local escolhido pelos intérpretes e professores regentes e que confere aos surdos pouca visão de seus colegas e quase nenhuma oportunidade de interação, pois precisam permanecer olhando fixamente para o intérprete ao longo da aula, o que faz com que praticamente nem vejam seus colegas ouvintes. Quando há trabalhos de grupos, para facilitar a atuação do intérprete e dos profissionais do atendimento educacional especializado, costumava-se ter um grupo exclusivo aos surdos, o que mais uma vez minimiza suas possibilidades de interação. Assim, os surdos permaneciam entre os surdos, mesmo estando em uma sala inclusiva. Suas possibilidades de interação dependiam de sua própria iniciativa, pois os intérpretes pareciam não estar dispostos a mediar uma comunicação entre os alunos. Muitas vezes, ao tentar facilitar a aprendizagem dos surdos e não dar trabalho

ao professor regente, o intérprete respondia os questionamentos dos alunos surdos, o que mais uma vez na minimizava as oportunidades de estabelecimento de relações. Os alunos surdos acabavam por ficar isolados em sala, restringindo suas possibilidades relacionais e comprometendo sua aprendizagem, que muito depende das interações estabelecidas, como com todos nós.

Assim, em se tratando das relações sociais envolvidas no espaço pedagógico, podemos destacar que:

- Um número maior de profissionais no atendimento ao surdo não garante qualidade de atuação docente e maior possibilidade de aprendizagem;
- Os professores regentes ainda não se percebem como responsáveis pelo ensino aos surdos e não assumem tal função;
- Há um distanciamento entre professor regente e o sujeito surdo, pois se acredita que quem está na atuação com esse aluno é o intérprete;
- A atuação do intérprete por sua vez também não favorece o amplo acesso aos surdos ao conhecimento, já que os alunos recebem apenas as interpretações referentes aos conteúdos escolares de forma resumida e simplista. Todos os demais aspectos comunicativos não diretamente ligados aos conteúdos escolares não são interpretados, não favorecendo o estreitamento de relações;
- As relações estabelecidas entre os profissionais e os surdos estão apoiadas na crença de dificuldades naturais destes e, por isso, tendem a ser protecionistas. Oferecer menos, exigir menos, simplificar, superficializar, dar pronto, ações que foram observadas nas relações estabelecidas, reflete a crença de que os surdos não são plenos em possibilidades de aprendizagem.

Nas escolas em que realizamos esta pesquisa evidenciamos que as relações sociais não estão sendo favorecidas. Consideramos que os sujeitos participantes dessa pesquisa não tiveram suas possibilidades relacionais favorecida pela atuação dos profissionais envolvidos com seu processo educativo. Suas oportunidades de acesso estavam limitadas a simplificações de conteúdos escolares e poucas atitudes vislumbravam ampliar suas oportunidades de estreitamento de relações sociais, não estimulando sua inclusão.

Por outro lado, ao focarmos nas **práticas pedagógicas** para evidenciar como esse aspecto está atrelado ao processo de aprendizagem, a escolarização do sujeito surdo e como este direciona a consolidação da aprendizagem pelos alunos, nossos

resultados apontam que as práticas pedagógicas observadas pouco favoreciam a aprendizagem (de surdos e ouvintes), o que nos auxiliou a compreender a situação de defasagem que comumente se evidenciada na aprendizagem dos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que os sujeitos ouvintes tendem a minimizar tais lacunas ao longo do processo educacional, possivelmente devido às múltiplas oportunidades oferecidas não apenas pela escola, mas por toda a gama de convívio social, o que nem sempre é tão presente no desenvolvimento dos surdos, que costumam permanecer com tais lacunas.

Nas três instituições foi perceptível que as práticas pedagógicas costumavam ser reprodutivas, com o intuito memorístico e não reflexivo, o que além de não favorecer o desenvolvimento do pensamento conceitual parecia colaborar para o desinteresse dos alunos, que dependendo da aula, não percebiam o conteúdo como algo importante a ser aprendido. Por parte dos docentes, era nítida a preocupação com a memorização e não com a aprendizagem, o que foi perceptível na ênfase dada a obtenção de notas, muitas vezes facilitada.

Especificamente com relação aos alunos surdos, não foi observado, em nenhuma das instituições, abordagens diferenciadas que favorecessem sua aprendizagem, assim como também já identificado por Goés e Souza (1999). Da mesma forma que nas turmas em que não haviam surdos, o conteúdo era abordado oralmente e com pouco enfoque visual, o que evidentemente não favorecia a aprendizagem dos surdos. Nesse sentido, os professores regentes agiam como se toda a adaptação devesse ser feita pelos intérpretes, como se eles não exercessem influência neste processo. Assim, as aulas eram **organizadas** com planejamento semelhante àquelas destinadas a classes sem surdos, conforme foi possível evidenciar nas classes de anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Conforme observamos, o professor regente, figura mestre no processo educacional, não demonstrava se dispor a lidar com as diferenças, o que deveria significar acolher seus alunos e buscar identificar e se adaptar as suas necessidades.

Por sua vez, os intérpretes educacionais interpretavam o conteúdo de forma simplificada e demonstravam não saber antecipadamente o planejamento da aula em questão. Esta prática simplificada também já foi observada por outros autores, como Lacerda e Poletti (2009) e Cunha (2007). Assim, os intérpretes costumavam resumir o que era dito pelo professor no intuito de tentar acompanhar o que era proposto – o que pode ser interpretado de diversas formas, como podemos hipotetizar: falta de planejamento prévio e desconhecimento do conteúdo da aula; pouco compromisso com a oferta de informações aos alunos; falta de sinais em Libras e/ou falta de conhecimento sobre os sinais existentes. Nas instituições em que havia intérpretes

(anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) estes, assim como os professores regentes, também não utilizavam nenhum outro recurso no intuito de favorecer a aprendizagem dos alunos. Em ambas as escolas foram evidenciadas um excesso de digitalizações dos conteúdos, o que pouco contribuía para a aprendizagem.

Nas três instituições de ensino também foi possível observar que, no momento do atendimento educacional especializado, as atividades não eram planejadas em conjunto com professores regentes e intérpretes. Isto também foi evidenciada por Cunha (2007), que cita o isolamento dos professores na execução e planejamento de suas tarefas, principalmente no atendimento especializado oferecido aos alunos com deficiências. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental o atendimento educacional especializado funcionava como um local de realização de atividades preliminares de alfabetização em língua portuguesa, mesmo se os alunos já estivessem alfabetizados, o que denotava uma prática não associada as necessidades do aluno. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o atendimento educacional especializado funcionava a partir das demandas levadas pelos próprios alunos, como a resolução de exercícios e a elaboração de trabalhos. Tais atividades funcionavam principalmente como uma orientação sobre o que copiar, tendo em vista atingir o objetivo da tarefa e o alcance de notas. Nos momentos em que os alunos não apresentavam demandas objetivas, os professores do atendimento educacional especializado indicavam outros exercícios que deveriam ser feitos, vistos como atividades de reforço, mas era nítida sua descontextualização. Tais atividades eram aleatórias, inferior ao nível exigido nas aulas regulares e tinham como meta manter os alunos ocupados. Nas três instituições não foram observados momentos de explicação de conteúdos vistos em sala ou que fossem importantes para a cadeia de aprendizagem dos alunos. Quando os alunos apresentavam dúvidas na realização das atividades, os professores respondiam ou indicavam as respostas nos livros, facilitando a resolução e minimizando os desafios e as oportunidades de aprendizagem.

Os professores responsáveis pelo atendimento educacional especializado pareciam não vislumbrar a importância do seu trabalho como necessário ao surdo. Os conceitos vistos em sala de aula não eram abordados de forma diversificada no atendimento educacional especializado, o que poderia possibilitar a aprendizagem. Foi possível perceber que o atendimento especializado era entendido como um espaço de reforço, e não como um espaço de busca de abordagens diferenciadas e apropriadas ao sujeito que tem seu "input" auditivo comprometido. As salas multifuncionais eram vistas por seus profissionais como um espaço de simples execução de exercícios

semelhantes aos trabalhados em sala, ou inferiores a esses, e não como um local de busca de estratégias diferenciadas e adequadas as possibilidades dos sujeitos.

Quanto à consolidação da **aprendizagem de conceitos**, esses eram sempre acessados pelos surdos de forma superficial, fosse devido à atuação dos professores regentes, intérpretes ou de atendimento educacional especializado. Durante as aulas não foi evidenciado empenho por parte dos professores para a aprendizagem de conceitos. Esses costumavam ser apresentados de forma reprodutiva e desconexa. Por sua vez, os intérpretes resumiam e simplificavam ainda mais as explicações. Nas salas multifuncionais os conceitos não eram diretamente trabalhados, apareciam durante as aplicações em exercícios, mas não eram abordados e explicados. Assim, consideramos que realmente fosse difícil aos alunos a compreensão de conceitos, restando a eles utilizarem-se dos processos de memorização, o que foi perceptível na elaboração das redes conceituais, utilizados como instrumento na pesquisa. Nessas redes, os conceitos costumavam aparecer de forma marginal e não central, pouco relacionados entre si, o que pode ser interpretado como a não incorporação de tais conceitos na estrutura cognitiva do aluno (COBERN, 1995, 1996). Quando tais conceitos apareciam de forma central, refletiam aspectos memorísticos, com abordagens extremamente semelhantes às realizadas em sala (como evidenciado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em que o conceito de “extinção” estava em uma posição central, ligado, por um lado, a ação humana e por outro aos animais em processo de extinção abordados em classe).

Com relação aos **processos avaliativos**, estes ocorriam nos momentos das aulas regulares. As avaliações eram elaboradas pelos professores regentes e eram adaptadas ou trabalhadas antecipadamente pelos professores do atendimento educacional especializado, visando uma preparação dos alunos em relação a resposta certa, com vista a preocupação com o resultado, de forma a assegurar ao aluno uma boa nota. Isso incluía, portanto, mais uma vez o processo de memorização já que as respostas deveriam ser repetidas na hora da avaliação no turno regular. Problemas semelhantes atrelados ao processo de avaliação foram identificados por Lunardi-Lazzarin e Camilo (2008) em pesquisas também realizadas com a inclusão de surdos nas escolas regulares.

Assim, as avaliações dos alunos surdos eram adaptadas tendo como princípio a simplificação e a adequação do vocabulário a termos supostamente conhecidos. Essa adequação de vocabulário levava a uma adaptação a termos extremamente simplistas. Quanto à forma de correção dessas avaliações, as questões objetivas eram corrigidas normalmente e nas questões subjetivas levava-se em conta a forma de expressão diferenciada dos sujeitos surdos, que era aceita sem correções ou

sugestões de aperfeiçoamento, o que também não favorecia um melhor domínio da língua portuguesa.

Quanto às **bases de escolha dos profissionais** envolvidos no processo educacional dos surdos, estes pareciam selecionar atividades segundo a facilidade de aplicação. Embora muitos profissionais estivessem fazendo cursos de especialização para o atendimento às necessidades educacionais especiais, não foi possível perceber a presença ou a busca de embasamento teórico que respaldasse as escolhas docentes, ou mesmo, uma opção que identificasse sua melhor compreensão do aluno e suas necessidades.

Assim, nossos resultados apontam que a prática pedagógica não favorecia a aprendizagem dos surdos nas escolas em que essa pesquisa foi realizada. A evidente defasagem na aprendizagem de muitos sujeitos surdos pode ser interpretada como resultante dos muitos equívocos evidenciados nos aspectos relacionais, linguísticos e pedagógicos que ainda se fazem presentes em nossas instituições escolares. O fato de estes alunos serem promovidos sem o domínio de conteúdos básicos é oriundo da tentativa de minimizar as poucas possibilidades de aprendizagem oferecidas aos surdos, reflete uma relação protecionista e cria uma situação de acomodação nos alunos e nos docentes e não contribui para o desenvolvimento destes alunos; muito pelo contrário, os leva a permanecer a margem da sociedade, pois os condena a não disputar com seus pares ouvintes como semelhantes.

Ao enfocarmos as práticas pedagógicas presentes nos espaços escolares analisados, podemos destacar que:

- As práticas pedagógicas observadas são reprodutivas e memorísticas, não favorecendo a aprendizagem dos alunos;
- As aulas são as mesmas em turmas com e sem surdos, o que leva a concluir que os professores regentes não se percebem como responsáveis pelo ensino aos surdos, atribuindo esta tarefa ao intérprete;
- A falta de planejamento conjunto entre os diversos profissionais conduz ao reducionismo, distanciamento e a simplificação do conteúdo; o trabalho desconexo entre os profissionais da equipe reflete em descompassos na prática pedagógica;
- A facilitação nas avaliações dos alunos surdos demonstra que os profissionais têm mais preocupação com o rendimento escolar do que com a aprendizagem. A falta de cobrança e exigência conduz os alunos a acomodação, favorecendo a situação de defasagem.

Quanto às práticas pedagógicas, essas não estão considerando as particularidades dos alunos surdos, permanecendo esses inseridos em sala, mas tendo limitadas oportunidades de aprendizagem. As atitudes dos profissionais visam mais a promoção dos alunos do que a aprendizagem, fato este perceptível aos alunos, que passam a uma situação de acomodação e estagnação que não só compromete a aprendizagem como também sua auto estima, pois dá ênfase as limitações e não as possibilidades. O fato de tais alunos serem promovidos sem os conhecimentos necessários os leva a uma situação de acomodação e desinteresse pelos estudos, que tende a se agravar ao longo dos anos.

Portanto, consideramos que as práticas pedagógicas observadas nas escolas acompanhadas nessa pesquisa apresentam diversos fatores que facilitavam à promoção do aluno surdo as séries seguintes e comprometiam suas possibilidades de aprendizagem.

Nossos resultados nos indicaram ainda que a defasagem na aprendizagem comumente evidenciada nos surdos, também estava atrelada a **fatores de domínio linguístico**, evidenciados como incipientes nos sujeitos participantes. Nas três instituições de ensino foi identificado que os alunos apontados como tendo melhor aprendizagem eram aqueles que possuíam maior domínio de Libras. Porém, apenas o domínio de Libras por si só, não garantia ao aluno surdo um bom desempenho escolar, tanto é que alguns deles possuíam domínio de Libras aparentemente equivalentes, mas desempenhos acadêmicos diferenciados. Nas instituições acompanhadas e em seus diferentes processos avaliativos, tais como provas e trabalhos, estes eram realizados por meio do registro na língua portuguesa, o que nos leva a considerar que o domínio da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita também é essencial para o desempenho do aluno, já que o conhecimento produzido é principalmente registrado em sua modalidade escrita, daí a importância do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Os casos analisados nos permitiram verificar que os sujeitos pesquisados, cuja aprendizagem estava comprometida, tiveram acesso tardio a Libras (nenhum aprendeu Libras antes dos sete anos). Identificamos que esse acesso vem sendo favorecido principalmente quando o aluno ingressa na escola, o que corrobora com as pesquisas de Quadros (2006), Lacerda (2006), Marin e Góes (2006), entre outros, indicando que esta realidade ainda não foi alterada. Este fato nos leva a considerar que o acesso precoce do surdo às escolas pode ser uma forma de possibilitar o domínio de Libras, desde que a instituição escolar o acolha e trabalhe visando às possibilidades de desenvolvimento. Nesse sentido, também consideramos que as famílias estão tendo pouco acesso ao reconhecimento do quanto que a aprendizagem

de Libras é importante para o desenvolvimento do sujeito surdo, o que faz com que não busquem dominar essa língua de sinais, conforme já abordado em trabalhos de Brito e Dessen (1999).

Nossos estudos também direcionam a afirmar que o domínio de Libras, por nós considerada como língua natural dos surdos, parece favorecer a aquisição de outras línguas, como a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, já que os alunos surdos com maior domínio de Libras também possuíam melhor domínio da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, o que favorecia a aprendizagem dos conteúdos escolares. Tal fato também é sinalizado em pesquisas de Salles, Faultich, Carvalho e Ramos (2003).

Por outro lado, em nossa pesquisa também evidenciamos, que a Libras ainda carece de sinais ou expressões específicas, no caso evidente para a área de Ciências, conforme também evidenciado por Marques e Silveira (2010). As opções de sinalização para esta área de conhecimento ainda são precárias, o que faz com que o intérprete muitas vezes tenha dificuldade no momento de fazer a mediação no ensino de conceitos. Além disso, evidenciamos que nem sempre os intérpretes (e os próprios alunos) dominam os sinais específicos já existentes e necessários ao entendimento de conceitos científicos em pauta. Acreditamos que a Libras é uma língua que favorece a apropriação de qualquer conceito, como as demais línguas, desde que seus usuários tenham um bom domínio dessa e a utilizem com profundidade. Mas, por ser uma língua relativamente nova, é necessário intensificarmos esforços para a consolidação e criação de sinais, de forma a evitar o excesso de digitalizações observadas, o que não costuma favorecer a comunicação. Daí a necessidade de constante atualização dos profissionais envolvidos como também dos surdos que precisam ser sensibilizados e mobilizados quanto a necessidade de criação de novos sinais. Consideramos que esta é uma importante linha de pesquisa que precisa ser desenvolvida por grupos formados por profissionais múltiplos como a área de Letras/Libras e Ciências.

Assim, com relação aos aspectos linguísticos evidenciados nos sujeitos participantes dessa pesquisa, podemos destacar que:

- A aprendizagem de Libras ainda não é estimulada nas famílias ouvintes, parecendo que não se percebe que esta é fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo, o que implica em bases lacunares na aprendizagem escolar;
- Quando o sujeito surdo vive com uma família surda fluente em Libras, a aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais conteúdos escolares mostrou-se mais satisfatória;

- O conhecimento de Libras favorece a aprendizagem de outras línguas, como a Língua Portuguesa, fundamental para a aprendizagem do aluno. Assim, o acesso à Libras em tenra idade amplia as possibilidades de aprendizagem do aluno surdo;
- O conhecimento de Libras dos alunos surdos e intérpretes participantes não são satisfatórios. Ainda há carência de muitos sinais específicos à área de Ciências, o que dificulta a comunicação e compromete as possibilidades de aprendizagem;
- A simplificação do vocabulário para o aluno surdo é evidente, contribuindo para que o processo de aquisição da língua permaneça em um nível insuficiente.

Com relação aos fatores linguísticos, estes permeiam todo o processo de aprendizagem e se mostrou ainda problemático, pois os sujeitos participantes dessa pesquisa ainda demonstraram ter lacunas linguísticas que complicam o processo comunicação e, conseqüentemente, de aprendizagem. A dificuldade de comunicação com os surdos não está sendo suprida pela presença do intérprete, pois nem sempre há um domínio de Libras suficiente ao entendimento, o que foi evidenciado tanto por parte dos surdos como pelos intérpretes.

Conforme vimos, a defasagem de aprendizagem observada nos sujeitos surdos está atrelada a um complexo emaranhado de lacunas nos aspectos das relações sociais, práticas pedagógicas e linguísticas a que tais sujeitos são submetidos. Assim, consideramos que os surdos vêm apresentando defasagem em seu processo de aprendizagem devido a um complexo emaranhado de fatores relacionais, pedagógicos e linguísticos que ainda não estão favorecendo seu pleno desenvolvimento.

Consideramos que é urgente rever o atual processo inclusivo, no sentido de que o sujeito surdo seja visto como capaz e assim seja oferecido a estes reais possibilidades de aprendizagem, respeitando suas limitações auditivas, mas enxergando-o como sujeito pleno em possibilidades. Para isso, acreditamos ser impreterível a qualificação dos profissionais envolvidos com ênfase à tríade: relações sociais, domínio linguístico e práticas pedagógicas, no intuito de que estes profissionais passem a ver os surdos como capazes e assim possam oferecer a estes reais possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Capítulo 7 - Considerações Finais

“Cada dia que amanhece assemelha-se a uma página em branco,
na qual gravamos os nossos pensamentos,
ações e atitudes.

Na essência,
cada dia é a preparação de nosso próprio amanhã”

Chico Xavier

Analisar situações no processo de escolarização básica de surdos e como estas direciona ou não para favorecer o desenvolvimento do aluno exigiu grande esforço e dedicação, devido a profundidade do tema e o desejo de acompanhar as diversas etapas escolares.

A partir das reflexões apresentadas ao longo do texto consideramos que o objetivo geral proposto foi satisfatoriamente alcançado.

Nesta pesquisa, produzimos elementos significativos para a análise e compreensão acerca das possibilidades das pessoas surdas no processo de aprendizagem e escolarização. Consideramos que o referido trabalho trás importantes contribuições ao processo inclusivo, ao trabalho pedagógico, às possibilidades de aprendizagem e à organização da prática escolar. No contexto teórico, acreditamos que este trabalho possui contribuições significativas ao processo de escolarização e aprendizagem de surdos, ainda pouco explorado pela literatura.

Como resultado desta produção teórica, sintetizamos em nossa análise:

- As práticas pedagógicas não estão instigando o desenvolvimento dos alunos. As atividades costumam ser mecânicas e pouco propicia momentos de reflexão. Porém, as lacunas desse processo de escolarização se fazem mais presentes em sujeitos surdos, foco deste trabalho – possivelmente devido a poucas oportunidades de interação social ocasionadas pelas dificuldades comunicativas devido ao não domínio da língua majoritária. Nesse sentido, o contato com usuários de Libras deve ocorrer o mais cedo possível no intuito de

propiciar o acesso ao domínio da língua e, conseqüentemente, favorecer o acesso à cultura;

- Em todos os casos acompanhados os alunos que foram indicados por seus professores como sendo um destaque perante o grupo possuíam maior domínio de Libras, o que possibilitaria a aprendizagem, já que a esses alunos seria possível uma maior compreensão, o que reitera a importância da aprendizagem precoce de Libras;
- Nesse sentido, é preciso destacar a grande importância das relações familiares e a forma como estes compreendem a surdez para a formação do sujeito surdo. Além do diagnóstico precoce, um trabalho juntamente com as famílias poderia surtir bom efeito para as oportunidades interativas desses sujeitos surdos;
- Ao longo do trabalho foi possível observar que os professores acompanhados ainda se sentem despreparados para receber tais alunos. As equipes responsáveis pelos atendimentos educacionais especializados demonstraram ter ainda mais preconceito com relação às possibilidades dos alunos surdos, do que os professores regentes, o que precisa ser urgentemente revisto. Ainda predomina uma visão protecionista sobre o aluno surdo. Há que ser oferecido cursos de formação inicial e continuada de professores que intensifiquem o foco nas possibilidades dos sujeitos deficientes, e não em suas dificuldades;
- Ainda nesse sentido, é preciso repensar a atuação do intérprete no contexto escolar. A presença do intérprete é muito importante por possibilitar o acesso ao que é dito pelo professor, incluindo os conteúdos escolares e não escolares. A atuação do intérprete deve ser orientada a favorecer o não rompimento do laço professor / aluno e aluno / aluno;
- As equipes de atendimento educacional especializado devem rever seu posicionamento com relação às possibilidades inclusivas. O atendimento ao aluno deve oferecer possibilidades de aprendizado e não simplesmente respostas diretas as demandas escolares e;
- Por fim, ao aluno surdo deve ser exigido desempenho satisfatório, assim como a todos os alunos. A não exigência faz com que os alunos se acomodem, o que não é o desejável.

Consideramos que este trabalho também contribui em seus aspectos metodológicos devido a utilização de instrumentos gerados conforme a necessidade percebida pela pesquisadora, o que é típico da Epistemologia Qualitativa, podendo contribuir para a realização de outros estudos.

A referida pesquisa, além de colaborar na busca pela não exclusão escolar, produziu conhecimentos que podem auxiliar no processo de formação inicial e continuada de professores, na formulação de propostas pedagógicas, nas políticas públicas voltadas à inclusão, entre outros. Nesse sentido, reforçamos que as práticas pedagógicas devem estar pautadas no reconhecimento da singularidade do sujeito, respeitando suas limitações e investindo em suas possibilidades.

O referido trabalho também nos faz repensar sobre o importante papel social da função do professor, que tanto pode atuar como um limitador ou como um propulsor do desenvolvimento do grupo.

Destacamos que ao longo de todo o trabalho diversas perspectivas de novos estudos foram percebidas. Sugerimos a realização de novas pesquisas dentre as quais enumeramos: a primeira versa sobre o processo de constituição do sujeito surdo no ambiente inclusivo e exclusivo, visando identificar possibilidades de real inclusão social; a segunda se relaciona aos processos que podem oferecer danos e superações à constituição subjetiva do sujeito surdo, verificando situações significativas para a constituição do indivíduo; a terceira envolve o desenvolvimento de materiais estimuladores aos processos inclusivos e; a quarta sugestão se refere a realização de pesquisas colaborativas envolvendo a equipe escolar e visando o desenvolvimento do aluno e a formação do professor, promovendo possibilidades de aprendizagem escolar.

Ao longo do processo de pesquisa inúmeros desafios foram enfrentados, dentre os quais destacamos a limitação temporal que nos fez acompanhar diversos grupos de alunos em diferentes etapas de ensino ao invés de um mesmo grupo ao longo dos anos de escolarização básica. Acreditamos que tais desafios contribuíram para a flexibilização de acordo com as possibilidades do sistema e a consequente formação da pesquisadora.

Embora a inserção da pesquisadora nas escolas tenha sido concluída em 2010, contatos esporádicos com os alunos e professores continuam ocorrendo, quando solicitado pelo grupo e em momentos de confraternização escolar. Assim, foi possível identificar que o grupo de professores participantes tem se demonstrado mais crítico quanto a sua prática pedagógica e há indícios de busca mudanças por parte do grupo, que almeja atualizar seus conhecimentos e tem buscado cursos de formação, o que nos faz continuar acreditando no importante papel que pode ser desempenhado pelos professores e alunos no processo educacional.

Uma forte evidência desta busca de melhorias foi notada no grupo de professores que atuam no Ensino Médio que, em conjunto com os alunos surdos, passaram a oferecer cursos de introdução a Libras à comunidade local, curso este em

processo de reconhecimento e certificação pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal (EAPE).

Quanto aos alunos, suas histórias de lutas e conquistas continuam... Ana começou a fazer ballet, o que muito a tem animado; Maria está atualmente morando com a avó e passando os finais de semana com o pai, está mais participativa e engajada na escola; Fátima tem se dedicado muito aos estudos e vem alcançando ótimo rendimento, assim como Tatiana, que expressa atualmente o desejo de ser professora de Ciências; Diogo não obteve aprovação no sexto ano e passou a estudar à noite, em sistema supletivo; atualmente tem trabalhado em uma oficina mecânica e parece feliz em conquistar seu dinheiro; Laura permanece na escola e sonha principalmente em ter um namorado; Marcelo também continua na escola e tem buscado conquistar Laura; André prossegue nos estudos com os colegas; quanto ao Ensino Médio, Amanda e Enzo reataram um romance antigo, o que tem feito Enzo dedicar-se ao alcance de boas notas; Natália pediu transferência para o EJA noturno e continua trabalhando; Miguel voou longe... começou a trabalhar e casou-se! Ele pretende prosseguir com os estudos, graduar-se em direito, dedicar-se a defesa dos direitos humanos e na luta pela não exclusão dos surdos e de outros...

Por fim, resta dizer que após todos estes anos de pesquisa, que este foi um período rico em experiências, conflitos, inquietações, angústias, dedicação, alegrias, trabalhos, sonhos... muitos sonhos e muitas realizações acompanharam todo este processo... Acredito que a menor parte da transformação e do aprendizado está expressa em toda a construção escrita do trabalho... minha constituição está permeada intimamente por esta produção, o início de muitas outras...

Referências Bibliográficas

Sem a curiosidade que me move,
 que me inquieta,
 que me insere na busca,
 não aprendo nem ensino.
 Paulo Freire

ABRAMOVAY, M. Violencias en las escuelas: un gran desafio. *Revista Iberoamericana de Educación* (Online), Espanha, v. 38, p. 55-66, 2006.

ANASTASIOU, L.G.C. Avaliação, ensino e aprendizagem: anotações para ações em currículo com matriz integrativa... In: *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. (pp. 69-90). Recife: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006.

ANTIA, S. D.; STINSON, M. S. Some conclusions on the education of deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings: endnote. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 4, n. 3, p. 246-248, 1999.

ANTIA, S. D.; KREIMEYER, H. The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, Washington, DC, v. 146, n. 4, p. 355–365, 2001.

BECKER, Fernando. *Ensino e construção de conhecimento*. Porto Alegre, Armed, 2001.

BEHARES, L. E. A língua materna dos surdos : reflexões sobre o sentido da aquisição da linguagem pelos surdos – *Revista Espaço – INES – Informativo Técnico Científico do INES – Ano IV, Nº 6, p.40-48 – Rio de Janeiro, MAR/1997*.

BELLUGI & KLIMA, E. Properties of Visuospatial Language. Paper for International Congress: *Sign Language Research and Application, Conference*. Siegmund Prillwitz(ed.) Hamburg. March 23-25, 1990.

BELLUGI, U. & PETITTO, U. Spatial Cognition and Brain Organization: Clues from the Acquisition of a Language in Space. In: *Spatial Cognition: Brain Bases and Development* Ailes-Davis, Mark Krijchevsky & Ursula Lellugi (Eds) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1988.

BELLUGI, U.; LILLO-MARTIN, D.; O'GRADY, L. and VANHOECK, K. *The Development of Spatialized Syntactic Mechanism in America Sign Language Research*. W. H. Edmondson & F. Karlson (Eds.) Hamburg: SIGNUM – Verlag Press, 1990.

BITTENCOURT, Z. Z. L. C.; MONTAGNOLI, A. P. Representações sociais da surdez. *Medicina*, Ribeirão Preto, v. 40, n. 2, p. 243-249, 2007.

BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na Educação dos Surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- BRASIL. Constituição. *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Decreto Lei n. 3.298*, de 20 de dezembro de 1999.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Subsídios para organização da educação especial: área deficiência auditiva*. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei n. 9.394 de 1996*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997.
- BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.
- BRITO, A.M.W.; DESSEN, M.A. (1999). Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12, 429-445.
- BRITO, L. F. *Por uma gramática de Línguas de Sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.
- BUENO, J. G. S.; MENDES G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. 1a. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, v. 1, p. 163-204.
- BUZAR, E. A. S. *A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo: implicações educacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CAPOVILLA, F. C. ; Capovilla, A. G. S. . Visão geral do primeiro século de educação de surdos no Brasil: alternância entre oralismo e sinal. *Cadernos de Psicopedagogia (UNISA)*, São Paulo, SP, v. 4, p. 30-53, 2005.
- CARNEIRO, Neri. P. . História: Memória e Patrimônio. *Revista Farol*, v. 1, p. 61-83, 2007.
- CARRIJO CORDOVA, B. *Concepção de Intérpretes de Língua de Sinais acerca de sua atuação em contextos educacionais*. Dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Piaget. In: Piatelli – Palmarini, M. (Org.) *Teorias da linguagem; teorias da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CICCONE, M. *Comunicação total – introdução: estratégia – a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- COBERN, W. W. World view, culture and science education. *Science Education*, v. 80, n. 4, p. 5-8, 1994.
- COBERN, W. W. Science education as an exercise in foreign affairs. *Science Education*, v. 80, p. 579-610, 1995.
- COBERN, W. W. Worldview theory and conceptual change in science education. *Science Education*, v. 80, p. 579-610, 1996.
- COBERN, W. W.; AIKENHEAD, G. S. Cultural aspects of learning science. In: FRASER, B.; TOBIN, K. (Eds.). *International handbook on Science Education*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1998.
- COBERN, W. W. *Everyday thoughts about nature*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2000.
- COBERN, W. W.; LOVING, C. C. Defining “science” in a multicultural world: Implications for science education. *Science Education*, v. 85, p. 50-67, 2001.

- COLE, M. & COLE, S. Aquisição da linguagem (Cap. 8). In: COLE, M & COLE, S.: *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 308-347.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- COLL, C. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COLL, C & SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J.; SOLÉ, I.; ZABALA, A. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.
- COSTA, D. A. F. Um novo olhar sobre a singularidade - compreendendo a gênese da escrita de aprendizes surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, UNESP / Marília Publicações, v. 8, n. 1, p. 75-92, 2002.
- CUNHA, P. M. A. Cenas do atendimento especial numa escola bilíngue: os discursos sobre a surdez. In: QUADROS, R. M & PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- CUNHA, P. M. A. *O cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos* (Dissertação: Mestrado). UFSC, 2007.
- DAMÁZIO, M. F. M., Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas a avanços contemporâneos. In: *Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial*. Espanha, 1994.
- DE NARDIM, A. C.; MENEZES, E. C. P. Representações docentes: o olhar para o aluno com necessidades educacionais especiais. *Revista Educação Especial* (UFSC), v. 31, p. 63-74, 2008.
- DIAS, V. L. L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.
- DINIZ, D. Autonomia reprodutiva: um estudo de caso sobre a surdez. *Série Anis* 21, novembro, 2001.
- EICHLER, M. L. & FAGUNDES, L. Atualizando o debate entre Piaget e Chomsky em uma perspectiva neurobiológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), p. 255-266, 2005.
- EL-HANI, C. N. & SPÚLVEDA, C. Referenciais teóricos e subsídios metodológicos para pesquisas sobre as relações entre educação científica e cultura. In: SANTOS, F. M. T. & GRECA, I. M. (Org.). *A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias*, Ijuí: Ed. Unijui, 2007.
- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, s.d., v. II., 1999.
- FÁVERO, M.H. *Psicologia e Conhecimento. Subsídios para a análise do ensinar e aprender*. Brasília: EDUnB, 2005.
- FÁVERO, M. H. & Pimenta, M. L. Pensamento e linguagem: a língua de sinais na resolução de problemas. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, Vol. 19, no. 2, 2006.
- FELIPE, T., A Escola inclusiva e os direitos linguísticos dos surdos. *Revista Espaço Ines*. Rio de Janeiro. N.º 7, p. 41-46, janeiro – junho, 1997.

- FELIPE, T. A. Projeto Dicionário Digital da Libras. In: VI Seminário Nacional do INES - Surdez: Diversidade Social, 2001, Rio de Janeiro. Anais do Seminário: *Surdez Diversidade Social*. Rio de Janeiro : Edição INES, 2001. p. 37-43.
- FELIPE T. A. Descrição da língua de sinais: desafios teóricos e práticos. In: Congresso INES: 150 Anos no Cenário da educação Brasileira, 2008, Rio de Janeiro. *Anais do Congresso INES: 150 Anos no Cenário da educação Brasileira*. Rio de Janeiro : Santa Clara Editora, 2008. p. 215-228.
- FELIPE, T. A. Políticas públicas para a inserção da Libras na educação de surdos. *Revista Espaço Ines*. Rio de Janeiro. N.º 25, p. 48-67, 2006.
- FENEIS. “Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda Brasileira da FENEIS” *Revista da FENEIS*. Ano 1, n. 3, julho/setembro, p.8, 14-15, 1999.
- FERNANDES, E. Breve Estudo sobre o Perfil do Deficiente Auditivo e seu Desempenho Linguístico. *Espaço*, Rio de Janeiro - MEC/INES, v. I, n. I, p. 62-66, 1990.
- FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação, 2005.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FORMOZO, D. P. Currículo e educação de surdos. In: VII Seminário de pesquisa em educação da região sul - ANPEDsul: Pesquisa em educação e inserção social, 2008, Itajaí/SC. *VII Seminário de pesquisa em educação da região sul - ANPEDsul*. Itajaí/SC : UNIVALI, 2008.
- FOUCAULT, M. *O Sujeito e o Poder*. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. MICHEL FOUCAULT. Uma Trajetória Filosófica. *Para além do estruturalismo e da Hermenêutica*, 1995.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Trad. De Raquel Ramalhete. 26a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FRANCO, M. M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, p. 15-30, 2009.
- GARCIA, A.; FABREGAT, A. A construção humana através da equilibrção de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MIGUET, P. A. (Org). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GEERTZ, C. “Transição para a Humanidade”. In: VVAA, *O papel da cultura nas Ciências Sociais*. Porto Alegre: Editorial Villa Martha. 1980.
- GÓES, M. C. R. de., *Linguagem, Surdez e Educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.
- GÓES, M. C. R.; SOUZA, R. M. . O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: CARLOS SKLIAR. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, v. 1, p. 163-187.
- GÓES, M. C. R de., Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F. e GÓES, M. C. R. *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

- GÓES, M. C. R. & MARIN, C. R. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. In: Educação, surdez e inclusão: *Cadernos Cedes* v. 26/ n. 69, 2006.
- GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo, Plexus, 2002.
- GOMES, M. J. C. Tratamento da gagueira: das crendices ao rigor científico. In: R.R.Kerbaury (org). *Sobre Comportamento e Cognição*, vol.5, Santo André: SET, 156-164, 2000.
- GOMES, A. M. Peculiaridades do desenvolvimento cognitivo da criança surda. *Revista Fórum*, v.11, 2006.
- GOZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A.M. *La personalidad, su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1989.
- GONZÁLEZ REY, F. *La Investigación cualitativa em Psicologia: rumbos y desafios*. São Paulo: Educ, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2002.
- GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.
- GONZÁLEZ REY, F. A aprendizagem em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje, In Arantes, E. (org), *Concepções e práticas em formação de professores*, Rio de Janeiro: Sulinas, 2003b.
- GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GONZÁLEZ REY, F. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In. *Psicologia da Educação*, v.24, p. 155-179, 2007.
- GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GUARINELLO, A. C. *O papel do outro no processo de construção de produções escritas por sujeitos surdos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.
- HODSON, D. Hacia un Enfoque más Crítico del Trabajo de Laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.
- JUNQUEYRA, B. *Ecopiratas: uma aventura em Fernando de Noronha*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2009.
- KAMII, C. *A criança e o número: implicação educacionalista da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1991.
- KARNOPP, L.B. *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira dos Sinais (Libras): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

- KIRCHNER, C. J. Co-enrolment as na inclusion model. *American Annals of the Deaf*, Washington, DC, v. 139, n. 2, p. 163-164, 1994.
- KLEIN.M; LUNARDI, M.L. (2006) Surdez: Um território de fronteiras. *Educação Temática Digital*. Campinas, v.7, n.2., p.14-23.
- KOZLOWSKI, L. A proposta bilingue de educação do surdo. *Revista Espaço*. INES, 1998.
- LABURÚ, C. E.; CARVAHLO, M. & BATISTA, I. L. Controvérsias Construtivistas, *Caderno Catarinense de Ensino de Física*, no prelo, 18, 2, 152-181 (2001).
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES* v. 19, n. 46. Campinas: 1999.
- LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Caderno CEDES* v. 26, n. 69. Campinas, 2006.
- LACERDA, C. B. F.; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: OSMAR FAVERO; WINDYZ FERREIRA; TIMOTHY IRELAND; DÉBORA BARREIROS. (Org.). *Tornar a educação inclusiva*. 1 ed. Brasília: Unesco/ANPED, 2009, v. 1, p. 159-176.
- LANE, H. *When the mind hears. A history of the deaf*. New York: Vintage Books, 1984.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *Ajourney into the deaf world*. Dawn Press, 1996.
- LANE, H. *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- LIMA, P. A. A educação do aluno com deficiência auditiva. In: SEE-MG. (Org.). *Coleção Veredas - Guia de Estudo: Educação Inclusiva*. 1 ed. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005, v. , p. 91-110.
- LOCKMANN, K.; KLEIN, M. e MAYBORDA, T. C. As relações de poder/saber no currículo da educação de surdos. *Revista Práxis*, Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo, 2006, p. 63 – 68.
- LORENZINI, N. M. P. *Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). Santa Catarina, UFSC, 2004.
- LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. ; CAMILO, C. R. M. . Tratar de avaliar, tratar de disciplinar: o contexto da avaliação na educação de surdos.. In: XXXI *Reunião Anual da ANPEd*, 2008, Caxambu(MG). Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Caxambu (MG) : ANPEd, 2008. p. 1-15.
- LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 2001. Proposta de Tese, Programa de Pós-graduação em Educação/Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- LÚRIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone, 1978.
- LÚRIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LÚRIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- MACEDO, L. . *A teoria de Piaget no Século XXI*. Pátio (Porto Alegre. 1997), v. 1, p. 58-61, 2010.

- MACHADO, P. C. *A política de integração/inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis, UNISUL, 2002.
- MANJÓN, D. G.; GIL, J. R.; GARRIDO, A. A. *Adaptaciones curriculares – guía para su elaboración*. Granada-Espanha: Aljibe, 1995.
- MARINHO, M. L. *O ensino da Biologia: o intérprete e a geração de sinais*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2007.
- MARQUES, R. H. S.; SILVEIRA, H. E. Sinais da Libras sobre terminologias químicas. *XV Encontro Nacional de Ensino de Química*, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- MAXWELL, M. M. Simultaneous communication IN THE CLASSROOM: What deaf children learn? *Sign Language Studies*, v. 39, p. 95-112, 1983.
- MAXWELL, M. M. Simultaneous communication: The state of the art and proposal for change. *Sign Language Studies*, v. 69, p. 333-390, 1990.
- MATTHEWS, M.R. *Science teaching: the role of history and philosophy of science*. New York: Routledge, 1994. 287p.
- MEC. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. Secretaria de Educação Especial, 1995.
- MEC. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
- MEC, SEESP. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. 94 p.*
- MEC. *Saberes e Prática da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.
- MEC. *Saberes e Prática da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.
- LUNARDI-MENDES, Geovana M. . Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares de sala de aula como objeto de estudo. In: José Geraldo Silveira Bueno, Geovana M. Lunardi Mendes, Roseli Albino dos Santos. (Org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. 1 ed. Araraquara: Junqueira&Marin editores, 2008, v. 1, p. 109-162.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- MOREIRA, M. A. Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Revista Chilena de Educación Científica*, Chile, v. 4, n. 2, p. 38-44, 2005.
- MOREIRA, M. A. ; SOARES, S. ; PAULO, I. J. C. P. . Mapas conceituais como instrumento de avaliação em um curso introdutório de Mecânica Quântica. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 1, p. 1-12, 2008.
- MOREIRA, M. A. ; SPERLING, C. S. Mapas conceptuales y aprendizaje significativo: una correlación necesaria? *Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS)*, v. 4, p. 91-100, 2009.
- MORTIMER, E. F. As chamadas e os cristais revisitados: estabelecendo diálogos entre a linguagem científica e a linguagem cotidiana no ensino de Ciências da Natureza. In:

- SANTOS, W. L. P. & MALDANER, O. A. *Ensino de Química em Foco*. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2010.
- NAPIER, J. University interpreting: linguistic issue for consideration. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Oxford, v. 7, n. 4, p. 281-301, 2002.
- NETO, L.L. ; BENITE, C. R. M. ; BENITE, A. M. C. . Aula de Química e Surdez: sobre interações pedagógicas mediadas pela visão. *Química Nova na Escola*, v. 33, p. 47-56, 2011.
- NOVAK, J. D. *A theory of education*. New York: Cornell University Press, 1977.
- NUNES, J. H. *Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas*. *Letras (UFSM)*, v. 18, p. 107-124, 2008.
- OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, Summus, 1992.
- OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S.; MENDES G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise*. 1a. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2008, v. 1, p. 163-204.
- OLIVEIRA, P.; CASTRO, F.; RIBEIRO, A. A surdez infantil. *Revista Brasileira de Otorrinolaringologia*, volume 68, n. 3, 2002.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- PALANGANA, I. C. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky. A relevância do social*. 3ª ed. São Paulo: Summus, 2001.
- PAULA, L. S. B. D. *Ouvindo os sinais: desenvolvimento e interação de crianças surdas inseridas na escola regular e na escola especial*. Brasília: UnB, 2003.
- PAULINA, I. Tempo Perdido. *Nova Escola*, n. 229, 2010.
- PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.
- PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surda, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- PERLIN, G. (1998) Identidades Surdas. IN: SKLIAR, C. (1998) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
- PERLIN, G., História dos surdos. Florianópolis: UDESC/CEAD, *Caderno Pedagógico*, 2002.
- PERLIN, G. . Surdos por uma pedagogia da diferença. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Org.). *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006, v. II, p. 9-25.
- PETITO, L. On the autonomy of language and gesture: evidence from the acquisition of personal pronouns and American Sign Language. In: *Cognition Elsevier Science Publisher*, v. 27, 1987.

- PETITO, L. ; MARENTETTE A.. Babbling in the Manual Mode: evidence for the ontogeny of language. In: Science, v. 252. *American Association for the Advancement of Science*, p. 1397-1556, 1991.
- PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.
- PIAGET, J. & INHELDER, B. *A Psicologia da Criança*. Rio de Janeiro: Difel: Saber Atual, 1976.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PIMENTA, M. L. *Produção e compreensão textual: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- PIANTINO, L. D. Escola e família: um comportamento comum em educação. In: *Ensaio Pedagógico: Construindo Escolas Inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- PLÁCIDO, E. G. R. *Uma reflexão sobre a influência das novas tecnologias na educação e integração social do surdo*. Florianópolis, 2004.
- QUADROS, R. M. *A educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- QUADROS, R. M. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-162, 2006.
- QUADROS, R. M. ; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- RAZUCK, R. C. S. R. ; TACCA, C. ; TUNES, Elisabeth . A Pessoa Surda e Suas Possibilidades no Processo de Aprendizagem e Escolarização. *Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)*, v. 16.1, p. 7-17, 2007.
- RAZUCK, R. C. S. R. . O Ensino de Libras como Possibilidade de Inclusão. In: 62 *Reunião Anual da SBPC*, 2010, Natal. 62 *Reunião Anual da SBPC*. Natal, 2010.
- REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RINALDI, Giuseppe. Deficiência especial: deficiência auditiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial, vol. 1, *Série Atualidades Pedagógicas*, 1997.
- ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: Patto, M. H. S. (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (pp. 258-295). São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2009.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SALLES, H. M. M. L. A. ; RAMOS, A. A. L. ; FAULSTICH, Enilde ; CARVALHO, O. L. S. . *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica*. Brasília: MEC, 2002. v. 2.

- SALVADEGO, W. N.C. *A atividade Experimental no Ensino de Química: uma relação com o saber profissional do professor da escola média*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- SANT ANA, I. M.; COSTA, A. S.; GUZZO, R. S. L. Escola e vida: compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 2, p. 1-10, 2008.
- SANTOS, W. L. P. ; MÓL, G. S.; MATSUNAGA, R. T. ; DIB, S. M. F.; CASTRO, E. N. F.; SILVA, G. S.; SANTOS, S. M. O.; FRIAS, S. B. . *Química e Sociedade: volume único*, Ensino Médio.. 1. ed. São Paulo: Editora Nova Geração, 2005. 744 p.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: Reflexus, 1997.
- SAVIANI, D. *Pedagogia historicocrítica: primeiras aproximações*. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.
- SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 16ª ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1991.
- SCHROEDER, E. . Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. *Atos de pesquisa em educação* (FURB), v. 2, p. 2, 2007.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). *Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal*. Distrito Federal, 2000.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). *Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental – séries iniciais*. Brasília, 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). *Currículo da Educação Básica – Ensino Fundamental – séries finais*. Brasília, 2010.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEDF). *Currículo da Educação Básica – Ensino Médio*. Brasília, 2010.
- SILVA, A .B. de P. - *O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor*. Campinas/SP: Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2000.
- SILVA, V. et al. Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). *Estudos surdos I*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324.
- SILVA, A.B. P.; PEREIRA, M. C. C.; ZANOLLI, M. L. Mães Ouvites com Filhos Surdos: Concepção de Surdez e Escolha da Modalidade de Linguagem. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, v. 23, p. 279-286, 2007.
- SILVA, A. C. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre, Mediação, 2005.
- SILVA, M. P. M. *A Construção de Sentidos na Escrita do Aluno Surdo*. São Paulo: Lexus Editora, 2001.
- SILVA, N. C. da ; JESUS, O. S. F. de ; REZENDE, E. T. Mapas Conceituais e a Avaliação Mediada/Mediadora na Formação de Professores. *Congresso Paranaense sobre a Formação de Professores*, 2008.
- SILVA, L.; ZANON, L. *Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens*; organizado por Roseli P. Schnetzler e Rosália M. R. de Aragão. Campinas, SP, 2000.
- SISTO, F. F. et al. (orgs), *Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico*, Petrópolis: Vozes, 2001.

- SKLIAR, C. (org.) *Educação & exclusão – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilingue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- SKLIAR, C.; QUADROS, R.M. Bilingual Deaf Education in the South of Brazil. *Bilingual Education and Bilingualism*. Vol.7, n. 5., 2004.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: Skliar, Carlos (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- SOUZA, R. M., SILVESTRE, N., & ARANTES, V. A. (Orgs.). *Educação de surdos: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- STEWART, D. A. Pesquisa sobre o uso de língua de sinais na educação de crianças surdas. In: MOURA, M.C. et alii; *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993.
- STONG, M.; PRINZ, P. M. A study of the relationship between American Sign Language and English literacy. *Journal of Deaf Studies and Education*, v. 2, n. 1, 1996.
- TACCA, M. C. V. R. (1999). Professores, suas crenças e a possibilidade de sucesso de seus alunos. *Caderno Linhas Críticas* (UnB), 5(9), 85-101.
- TACCA, M. C. V. R. . Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 1ª ed. Campinas: Átomo e Alínea, v. 1, p. 45-68, 2006.
- TACCA, M. C. V. R. Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão. In: Galvão, A. & Santos, G. L. (Orgs.) *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPED Centro-Oeste, 2008.
- VASCONCELOS, M. S. Aproximação entre Piaget e a educação no Brasil. Em: VASCONCELOS, Mário S. *A difusão das ideias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- VILA, I. Aquisição da linguagem. In: COLL, C. *Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- VYGOTSKY, L.S, *A Formação Social da Mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Volume III, Problemas del desarrollo de la psique*, Madrid: Visor, 1995.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Volume V, Fundamentos de Defectologia*, Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKY, L.S, *A construção do pensamento e da linguagem*, São.Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WERNECK, C.- *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- WRIGLEY, O. *The politics of Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, 1996.
- ZAMPIERI, M. A. Libras e Língua Portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental. In: 16º COLE: *No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*, 2007, Campinas.

ANEXO

Segundo consta no sítio eletrônico do INES⁴², as línguas de sinais tem características próprias e há sistemas de convenções específicos para transcrevê-las. Segue abaixo um resumo da proposta de um "**Sistema de notação em palavras**", proposto por Felipe (2001 e 2008).

Este sistema, que vem sendo adotado por pesquisadores de línguas de sinais em outros países e aqui no Brasil, tem este nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais (INES, 2010).

Assim, a Libras será representada a partir das seguintes convenções:

1. Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas. Exemplos: CASA, ESTUDAR, CRIANÇA, etc;

2. Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen. Exemplos: CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO "não querer", MEIO-DIA, AINDA-NÃO, etc;

3. Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ . Exemplos: CAVALO^LISTRA "zebra";

4. A datilologia (alfabeto manual), que é usada para expressar nome de pessoas, de localidades e outras palavras que não possuem um sinal, está representada pela palavra separada, letra por letra por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A;

5. O sinal soletrado, ou seja, uma palavra da língua portuguesa que, por empréstimo, passou a pertencer à Libras por ser expressa pelo alfabeto manual com uma incorporação de movimento próprio desta língua, está sendo representado pela datilologia do sinal em itálico. Exemplos: *R-S* "reais", *A-C-H-O*, *QUM* "quem", *N-U-N-C-A*, etc;

⁴² http://www.ines.gov.br/ines_livros/37/37_003.HTM (acessado em 22/09/2010)

6. Na Libras não há desinências para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui estas marcas, está terminado com o símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão. Exemplos: AMIG@ “amiga(s) e amigo(s)”, FRI@ “fria(s) e frio(s)”, MUIT@ “muita(s) e muito(s)”, TOD@, “toda(s) e todo(s)”, EL@ “ela(s), ele(s)”, ME@ “minha(s) e meu(s)” etc;

7. Os traços não-manuais: expressões facial e corporal, que são feitos simultaneamente com um sinal, estão representados acima do sinal ao qual está acrescentando alguma ideia, que pode ser em relação ao:

a) tipo de frase ou advérbio de modo: ^{interrogativa} ou ... i ... ^{negativa} ou ... neg ... etc

Para simplificação, serão utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

b) advérbio de modo ou um intensificador: ^{muito rapidamente exp.f "espantado"} etc;

interrogativa	exclamativo	muito
Exemplos: NOME	ADMIRAR	LONGE

8. os verbos que possuem concordância de gênero (pessoa, coisa, animal), através de classificadores, estão representados tipo de classificador em subscrito. Exemplos:

^{pessoa}ANDAR, ^{veículo}ANDAR,
^{coisa-arredondada}COLOCAR, etc;

9. Os verbos que possuem concordância de lugar ou número-pessoal, através do movimento direcionado, estão representados pela palavra correspondente com uma letra em subscrito que indicará:

a) a variável para o lugar: i = ponto próximo à 1a pessoa,
j = ponto próximo à 2a pessoa,
e k' = pontos próximos à 3a pessoas,
e = esquerda,
d = direita;

b) as pessoas gramaticais: $_{1s, 2s, 3s}$ = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do singular;
 $_{1d, 2d, 3d}$ = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do dual;
 $_{1p, 2p, 3p}$ = 1^a, 2^a e 3^a pessoas do plural;

Exemplos: $_{1s}$ DAR $_{2s}$ "eu dou para "você",

$_{2s}$ PERGUNTAR $_{3p}$ "você pergunta para eles/elas",

$_{k}$ dANDAR $_{k,e}$ "andar da direita (d) para à esquerda (e).

10. Às vezes há uma marca de plural pela repetição do sinal. Esta marca será representada por uma cruz no lado direito acima do sinal que está sendo repetido:

Exemplo: GAROTA +

11. quando um sinal, que geralmente é feito somente com uma das mãos, ou dois sinais estão sendo feitos pelas duas mãos simultaneamente, serão representados um abaixo do outro com indicação das mãos: direita (md) e esquerda (me).

Exemplos: IGUAL (md) PESSO@-MUIT@ANDAR (me)
 IGUAL (me) PESSOAEM-PÉ (md)

Estas convenções vem sendo utilizadas para poder representar, linearmente, uma língua espaço-visual, que é tridimensional. (INES, 2010; FELIPE, 2001, 2008).