

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

VIVIANE NUNES SARMENTO

**PRÁTICAS E DIÁLOGOS DE UMA PARCERIA COLABORATIVA PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE CRAÍBAS/ALAGOAS**

MACEIÓ
2013

VIVIANE NUNES SARMENTO

**PRÁTICAS E DIÁLOGOS DE UMA PARCERIA COLABORATIVA PARA A
ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO SURDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO
MUNICÍPIO DE CRAÍBAS/ALAGOAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas.

Orientação: Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes

MACEIÓ
2013

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

SUBSTITUIR PELA FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

Para:

As crianças surdas.

A minha família, por me ensinar que os saberes e valores humanos vão além de qualquer titulação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar. Mesmo as críticas nos auxiliam muito (Chico Xavier)

Ensinar e aprender... Essa é ordem básica de todos os processos educacionais e da vida. Não posso imaginar os quantos ensinei e, se de fato, cheguei a produzir ensinamento na vida de alguém, no entanto, posso afirmar com toda certeza, que sei as pessoas com quem aprendi. A Algumas delas agradeço aqui.

A Deus! Por realizar tantos sonhos, me ensinar lições e me colocar nos braços nos momentos que me faltaram forças para caminhar.

À minha tão querida orientadora prof. Dra. Neiza Fumes, por me ensinar tanto! Com ela aprendi que, muito além das teorias, estão os sentimentos de companheirismo, ética e generosidade. Agradeço muito por ter encontrado tão cedo um modelo de multiplicidade em tudo o que faz. Você não poderia estar trabalhando em outra área do saber, nem eu poderia deixar de expressar o quanto você me inspira e o tamanho da minha admiração.

À professora Dra. Adna Lopes que me dedicou tanta atenção com suas valiosas contribuições e por aceitar participar de uma “prova de corrida curta” junto comigo. Ao professor Dr. Aldir de Paula, por também estar na “prova de corrida curta” e pelas inúmeras críticas que me despertaram tantas curiosidades e crescimento.

Aos meus bravos companheiros de luta e estudos que posso citá-los como NEEDIANOS (só nós entendemos): David, Flávio, Darllanea, Lucas, Alessandra, Franci, Marily, Arlete e Tatá! Calorosas discussões nos fizeram crescer juntos. Além disso, rir uns dos outros, nos proporcionou momentos alegres e a torcida e incentivo nos mostram que sempre estão por perto! Obrigada por tudo!

Em especial, gostaria de agradecer à Márcia por tantos bônus gastos em nossas intermináveis conversas, pelas leituras e palavras de apóio sempre tão estimulantes. À Sol que nas estradas da vida sempre me ouvia com paciência. Sirlene que dividiu comigo as dúvidas da área e Nágib por fazer tão agradáveis as

idas à universidade com nossos intervalos para café que me deixavam mais leve, enfim, pela amizade tão preciosa!

Minhas eficientes revisoras ortográficas; Lígia e Maria José. Deus colocou anjos no meu caminho, sem duvida nenhuma vocês foram obra dele!

Um dos mais afetuosos agradecimentos faço às professoras de Craibas participantes da pesquisa e as demais integrantes da escola. Para mim, as viagens eram muito difíceis, as madrugadas pela estrada me deixavam cansada, mas as sempre atenciosas professoras da escola deixavam o meu café pronto toda manhã. Só me deixavam “começar a trabalhar” depois de saborear as refeições preparadas. Nunca poderei esquecer isso!

Aos pais de Vinícius pela confiança depositada.

À minha querida, amada e dedicada mãe. Tê-la em minha vida me dá a certeza de que posso enfrentar tudo, pois sempre que eu precisar serei cuidada. Ao meu pai, a quem tanto me dá prazer orgulhar. Pelas nossas conversas, por esperar e acreditar em mim. Vocês sempre serão minha fonte de amor, sem esgotamento!

À Vanessa que desde pequena me ensina. Sempre irei “dever” ela por ter me apresentado a sua língua, seu modo de ser, seu coração. À Eliane que sempre procurou me ajudar em tudo com presteza e à Emilly que na sua inocência de criança enche minha vida de alegria e amor.

Às minhas primas-irmãs (Cynthia e Helena), sempre tão presentes e solícitas! Leninha, os méritos do abstract são todos seus! Tia Dilma pelo amor e carinho e tio Elias pela atenção e pelas nossas conversas sobre o “galo da praia”! Diogo, pela torcida.

A quem escolhi para toda vida, o meu grande presente de Deus, meu Yuri! Sem você não sei o que seria de mim! Sei que você adora escutar isso, mas tenho que confessar que é verdade. Você é parte de tudo que eu faço.

À FAPEAL e a CAPES, pela bolsa concedida.

A todos que de maneira direta ou indireta estiveram positivando essa conquista!

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiência tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (BOFF, 1997, p. 37).

RESUMO

Com esta pesquisa o nosso objetivo geral foi desenvolver colaborativamente, com professoras da sala de aula comum e da sala de recursos multifuncionais ações, visando à educação bilíngue, que auxiliassem no desenvolvimento da escolarização de um aluno surdo em uma escola regular municipal de Craíbas. Para tanto, utilizamos como referenciais teóricos autores que sustentam a proposição bilíngue e/ou a utilização da Língua Brasileira de Sinais no contexto educacional de pessoas surdas (FERNANDES, 2012; GESSER, 2012; KARNOPP, 2012, 2009; LACERDA, 2012; 2009; 2006; LODI, 2012; 2006; QUADROS, 2012; 2011; 2008; 2006; 2004; 1997; entre outros). Além disso, nos baseamos em estudiosos do campo da pesquisa colaborativa (CAPELLINI, 2004; IBIAPINA, 2008). Participaram desta pesquisa qualitativa, de abordagem colaborativa, duas professoras, sendo uma da sala de recursos multifuncionais e a outra da sala de aula comum. Ambas ensinavam um aluno surdo do segundo ano de Ensino Fundamental dessa mesma escola pública do município de Craíbas/AL. Para coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observações com registro em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e sessões de reflexão. As ações e reflexões apontaram que a colaboração favoreceu situações de diálogos entre as envolvidas e, por conseguinte, a reflexão conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes, ideias novas e percepções sobre a educação da pessoa surda em uma abordagem bilíngue. Verificamos ainda que, a colaboração entre professoras e pesquisadora favoreceu a ampliação do vocabulário de Libras do aluno surdo e, conseqüentemente, o processo de compreensão, aprendizagem e interação.

Palavras Chave: Bilinguismo; Prática Docente; Pesquisa Colaborativa; Libras.

ABSTRACT

With this research our main goal was to develop collaboratively with the normal and multifunctional classroom teachers, actions focused at bilingual education, to assist in the development of a deaf student education in a regular school of Craíbas city, located in Alagoas state. In addition, we sought to develop collaboratively actions that could assist in the development of educational bilingual in a common school of Craíbas city along with classroom teachers of the common and multifunctional room . It was a collaborative approach that included the following participants: two female teachers, a common and a multifunction classroom and one second year of elementary school deaf student. For data collection, we used the following instruments: a field journal and semistructured interviews. Therefore, this research was formed with the theoretical support of linguists and speech therapists that argue about the issues of bilingualism and the Brazilian Sign Language in the deafness area (FERNANDES, 2012; GESSER, 2012, 2009; LACERDA, 2012, 2009, 2006; LODI, 2012, 2006; QUADROS, 2012, 2011.2008, 2006.2004, 1997, KARNOPP, 2004, among others), as well as professors who participate of the collaborative research proposal (CAPELLINI, 2004; IBIAPINA, 2008), since both cover the main objectives of this study. The actions and reflections indicated that collaboration facilitated dialogues situations between the participants involved and therefore the joint reflection of knowledge, practices, attitudes, new ideas and perceptions about the deaf person education in a bilingual approach. We also verified that, collaboration between the teachers and the researcher favored the expansion of Libras vocabulary of the deaf student, and consequently the process of understanding, learning and interaction.

Keywords: Bilingualism; Teaching Practice, Collaborative Research; Libras.

LISTA DE ANEXOS

LISTA DE FIGURAS

SUMÁRIO

1. BILINGUISMO DO SURDO E PARA O SURDO: DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?	19
1.2 Alguns passos no cenário da surdez na educação	19
1.3 Bilinguismo: a problemática das definições.....	22
1.3.1 Educação Bilíngue: do que se trata?.....	25
1.3.2 A Educação bilíngue dos surdos.....	27
2. VOSSA MAJESTADE A LÍNGUA: A LIBRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS	39
2.1 O aluno surdo e a Língua Brasileira de Sinais.....	39
2.2 O professor ouvinte, o aluno surdo: proposições e discussões.....	48
3. OS DIFERENTES SABERES EM UM MESMO CAMINHO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PARCERIA COLABORATIVA	54
3.1 Característica da pesquisa: a abordagem colaborativa de pesquisa.....	54
3.2 Participantes.....	58
3.3 Instrumentos.....	59
3.4 Procedimentos de coleta de dados.....	59
3.5. Procedimento de análise dos dados.....	63
4 UMA LÍNGUA DIFERENTE, UMA VISÃO DIFERENTE, UM FAZER DIFERENTE: AÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS	65
4.1 (Re)conhecendo o ambiente: a escola, as professoras e o aluno.....	65
4.1.1 Conhecendo a Escola Municipal Geovane Aguiar.....	65
4.1.2 Conhecendo o cotidiano das professoras	66
4.1.3 Conhecendo o perfil do aluno Vinícius.....	67
4.2 Categorias de análise	69
4.2.1 A observação reflexiva	69
4.2.2 As sessões reflexivas	77
4.2.3 Intervenções da sala de recursos multifuncionais.....	86
4.2.4 Ações na sala de aula comum	93
4.2.5 A perspectiva do processo de colaboração	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	113
ANEXOS	Erro! Indicador não definido.

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a apresentação desta pesquisa, gostaria de explicar parte da minha empolgação em relação à surdez e suas diversas nuances que, foram vivenciadas por mim, de maneira contundente, desde a minha infância. Minha irmã nasceu surda e o convívio diário com ela proporcionou-me um envolvimento intenso com essa situação, trazendo-me assim a esta caminhada, rumo ao amadurecimento de minhas reflexões e atuações acadêmicas e profissionais.

As inúmeras situações cultivadas no dia-a-dia da família e do ambiente escolar foram marcadas por uma pluralidade de ações que carrego em minha trajetória de vida. As experiências, expectativas, desafios e superações articularam os saberes constituídos nos mais variados momentos, mobilizando-os para o que sou hoje.

Uma das vivências que mais me chamou a atenção estava inclusa no âmbito educacional, pois pude acompanhar as dificuldades do espaço escolar em atender as particularidades da comunidade surda. Tendo em vista isso e, sabendo que estudos (BARROS; FUMES 2009; TARDIF, 2002; NÓVOA, 2000) relacionam a história de vida a muitas de nossas escolhas profissionais, farei uma breve menção à minha trajetória acadêmica, de maneira à melhor explicitar o meu envolvimento com o objeto de estudo dessa dissertação, bem como com a comunidade surda.

Em 2004, ingressei em dois cursos superiores (Educação Física e Direito), os quais concluí em 2009. Durante estes anos de formação, sempre busquei entender as possibilidades que contemplavam à inclusão, mais precisamente à surdez.

Ao término dos cursos, busquei desenvolver Trabalhos de Conclusão de Curso na área da inclusão de pessoas com deficiência. Tentando me apropriar das discussões da área da Educação Física, ingressei no Grupo de Estudos e Extensão em Atividade Motora Adaptada (GEEAMA) que visa contribuir para a formação de profissionais de Educação Física, especificamente no campo das Atividades Físicas Adaptadas. Além disso, também comecei a frequentar o Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade (NEEDI), que visa compreender os processos educacionais relativos à inclusão de pessoas com deficiência e as estratégias de ensino e atendimento educacional.

Nesse sentido, posso afirmar que descobri a surdez de duas maneiras: em um primeiro momento, a partir do nascimento de minha irmã, em que pude acompanhar de perto sua trajetória de vida, seus avanços e retrocessos educacionais; e, em um segundo momento, quando conheci os estudos surdos, por intermédio dos grupos de pesquisa.

Atrelado a este novo olhar e, somado à curiosidade e entusiasmo que me despertou a temática, busquei me aperfeiçoar nos estudos sobre a educação de surdos, aproximando-me da comunidade surda e realizando cursos na intenção de conseguir um maior domínio da Língua Brasileira de Sinais. Atualmente, sou intérprete de Libras e continuo a procura deste aperfeiçoamento, mais especificamente, nas nuances da educação bilíngue para surdos.

Estas experiências ligadas às discussões acerca do bilinguismo que atentamente acompanhávamos no grupo de estudos me fez perceber o quão a militância surda emergiu nos últimos anos, de modo que meus anseios e dúvidas pessoais aumentavam na mesma proporção.

Ao pesquisar, costumava sentir falta de mais experiências e discussões sobre as práticas pedagógicas que pudessem apontar exemplos de atividades com êxito no contexto escolar dos indivíduos surdos. Tudo isso me impulsionou à procura de um tipo de pesquisa que tivesse um diferencial metodológico, que começou a ganhar contornos quando encontrei a pesquisa colaborativa, ainda quando preparava o projeto de pesquisa para a seleção do mestrado (2011-2013).

A partir desta escolha, houve a necessidade de estar na escola, em contato com o surdo, com o professor, contribuindo e aprendendo numa troca constante com os(as) participantes. Concordamos com Tardif (2002) quando considera que os professores não devem ser tratados como simples objetos de pesquisa, mas sim, detentores de um saber-fazer que contribui numa troca e/ou parceria (lado a lado) com o pesquisador.

Nessa perspectiva, “toda pesquisa sobre o ensino tem o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, a subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 230).

Visto isso, sabendo que a escola está recebendo cada vez mais alunos com surdez, e ainda, acompanhando o movimento mundial de uma educação para todos,

da qual, os surdos fazem parte, sabemos que há uma série de estudos e pesquisas das quais destaco Guarinello, 2007 e Lacerda, 2006, que, apontam sobre a necessidade de práticas mais efetivas e eficazes desses profissionais que compõe o cenário da escola bilíngue; dentre eles colocamos em evidência o professor ouvinte.

Posto isto, defendemos a ideia de que os profissionais da escola que visam uma educação bilíngue para surdos estejam comprometidos com a garantia sistemática da aprendizagem daqueles que participam e, ainda assim, o trabalho coletivo não seja sinônimo de hierarquia, mas sim de uma organização e definição de papéis, ou seja, defendemos a ideia de debate/diálogos, organização e prática pedagógicas eficazes na atuação do professor.

Por isso, ao adentrarmos nessa realidade, nossa intenção logo voltou-se a esta construção coletiva, sendo assim, buscou-se na pesquisa colaborativa contribuir com esses diálogos necessários entre professores e ainda em abordagens práticas que precisam ser pensadas conforme realidade de cada aluno procurando, portanto, colaborar nesse sentido.

Para tanto, através de uma perspectiva colaborativa e dos instrumentos que ela traz, busquei na presente pesquisa de mestrado responder à seguinte questão: que ações podem ser planejadas e realizadas colaborativamente, no sentido de se desenvolver práticas educativas em conformidade com a proposta bilíngue para surdos em uma escola pública do município de Craíbas?

Diante disto, sabendo da relevância e das conquistas que a militância surda tem apresentado na área da Educação, Educação Especial e Linguística, como nos mostram um número crescente de estudos (RANGEL; STUMPF, 2012; GESSER, 2012;2009; STUMPF, 2009; SKLIAR, 2009; 2011; LACERDA, 2006; 2009; 2012; LODI, 2006; 2010; 2012; QUADROS, 1997; 2003; 2004; 2006; 2011; 2012), entre outras), acreditamos que a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de discussões, ações e posicionamentos em torno desta temática.

Além disso, sabemos que os trabalhos que tratam de práticas docentes são de quantidade razoável em termos de publicações (LIBÂNEO, 2010; CRUZ, 2005; TARDIF, 2002). Em particular, esta pesquisa buscará contribuir com as discussões da área por adotar uma abordagem colaborativa de pesquisa, visto que esta considera uma proposta de parceria entre os participantes envolvidos e tem sido, de

fato, considerada por pesquisadores (CAPELLINI, 2005; IBIAPINA, 2008) como novo e rico instrumento metodológico de contribuições acadêmicas e sociais.

Lodi (2012) destaca que as produções que abordam o tema da educação de surdos devem ser consideradas como uma espécie de vanguarda teórica para questões que ainda merecem destaque e devem ser debatidas pelo poder público, assim como também pelos educadores.

Neste sentido, a nossa intenção com esta dissertação é poder contribuir com as discussões da área, possibilitando reflexões, além de motivar na busca de novas perspectivas teóricas e práticas. Deste modo, não perdendo de vista tais intenções e os pontos relevantes mencionados, esta pesquisa focou em dois aspectos imprescindíveis à escola bilíngue: a perspectiva do professor ouvinte e a Língua Brasileira de Sinais na educação de surdos, que ao mesmo tempo em que se misturam, constituem campos diferenciados do saber.

Portanto, tivemos como objetivo principal: desenvolver colaborativamente com professoras da sala de aula comum e a da sala de recursos multifuncionais ações que auxiliassem no desenvolvimento de práticas de escolarização de um aluno surdo, na perspectiva bilíngue; e, proporcionar momentos de reflexões em torno das práticas docentes que envolvem o indivíduo com surdez em uma escola regular municipal de Craíbas.

Em mente esses pontos norteadores, organizamos o material desta dissertação da seguinte maneira:

No Capítulo 1, intitulado *O bilinguismo do surdo e para o surdo: de que educação estamos falando?*, são tratadas as especificidades do bilinguismo e/ou do bilinguismo educacional para surdos, tais como: conceitos, discussões/questionamentos relevantes e autores que compõem esta escola bilíngue.

No Capítulo 2, denominado *Vossa majestade a língua: a importância da Libras no processo educacional de alunos surdos*, foi realizado um breve esclarecimento sobre a Língua 1 (L1) e Língua 2 (L2) do aluno surdo e, como seria a proposta para utilização desta L1, sua preservação e/ou trabalho na escola bilíngue. Foram também apresentadas discussões sobre a importância desta língua (Libras) na educação do indivíduo surdo e, posteriormente, da importância do professor

ouvinte envolvido na escola bilíngue contemplar em meio a estratégias educacionais os alunos surdos em suas aulas.

No Capítulo 3, *Os diferentes saberes em um mesmo caminho: aspectos metodológicos da parceria colaborativa*, tratamos sobre o tipo de metodologia utilizada, bem como os passos e decisões que foram tomados durante o tempo estudado, tendo em vista que estes elementos foram de suma importância para a visão e/ou direcionamentos tomados na análise.

Por fim, o capítulo 4, que chamamos de *Uma língua diferente, uma visão diferente, um fazer diferente: ação e reflexão dos dados*, pudemos, conforme já dispõe o título do capítulo, analisar e/ou realizar algumas reflexões sobre as observações no contexto da sala de aula comum e sala de recursos multifuncionais, planejar as intervenções durante as sessões de reflexão, assim como mostrar as conclusões das professoras envolvidas ao término do trabalho sobre suas práticas mencionando resultados alcançados.

Acreditamos que este estudo pode contribuir para melhor compreensão da área educacional de pessoas surdas, bem como, fomentar novas discussões sobre as temáticas da educação bilíngue na perspectiva do papel do professor ouvinte (SRM e sala comum). Além do mais, por ser uma pesquisa colaborativa, esperamos proporcionar novas ideias e incitar a possibilidade de trabalhos conjuntos em aspectos como o planejamento didático, discussões, diálogos e a promoção de ações/práticas dos profissionais envolvidos na educação de surdos.

1. BILINGUISTO DO SURDO E PARA O SURDO: DE QUE EDUCAÇÃO ESTAMOS FALANDO?

Para melhor compreendermos o presente estudo, neste capítulo, apresentaremos as discussões relativas a um dos pontos chave da educação de surdos: o bilinguismo. Por isso, foi necessário entender algumas concepções que marcaram e estigmatizaram a comunidade surda e que dão suporte às reivindicações dos surdos por esta educação bilíngüe, e algumas indagações que surgem a respeito do tema.

É importante destacar que o presente levantamento teórico não pretende deixar respostas definitivas sobre a educação de surdos, mas sim lançar consensos e questionamentos da literatura acerca da temática e, ao mesmo tempo, refletir sobre as propostas que permeiam a educação bilíngüe para surdos.

1.2 Alguns passos no cenário da surdez na educação

A educação de surdos, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas pela preocupação extremada com o fator biológico, clínico, com ênfase em treino sistemático de linguagem oral (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011). Por conta disso, as práticas educativas visavam à recuperação auditiva, no sentido fisiológico, impondo-a socialmente como um fato preponderantemente positivo e necessário para o desenvolvimento do aluno surdo. Por isso, Lulkin (2011) aponta a ciência biomédica como o centro que irá traduzir os diagnósticos e a reabilitação para o indivíduo surdo, como também a educação em uma perspectiva oralista.

Nesses termos, o oralismo percebe a surdez como um déficit que deve ser minimizado através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem de uma língua oral e colocaria a criança surda no caminho que é considerado pelos oralistas como de integração, ou seja, à medida que a criança surda recebe estímulos e significados de uma língua oral, mais próxima ela estará de desenvolver uma personalidade “não surda”, ou seja, estará próxima da “normalidade”.

Sobre isso, Lulkin (2011, p. 41) explica um pouco mais:

As linhas divisórias, as fronteiras aparentemente simples, provocam afastamentos com repercussões sociais mais graves. A divisão biopolarizada, enrijecida, impede um movimento de aproximação, por

fixar as posições, sem as quais a estrutura classificatória da ciência não se sustentaria. Criamos a categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela. Dessa maneira, se funda uma identidade pela oposição surdo-mudo versus ouvinte falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação do deficiente.

Destaca-se então uma relação de domínio, onde é considerado como bem-sucedido o indivíduo surdo que adquire fala propriamente dita, estando mais apto ao processo de integração à sociedade, seguindo, então, o padrão de uma suposta normalidade. Desse modo, o que Skliar (2011) observa é que a circulação dos discursos ouvintistas fez com que os surdos vivessem em uma situação de subordinação, devido a esse padrão que se associa à cultura da “normalidade dominante”.

Dada a relevante discussão, conforme Sá (2009), esse caráter auditivo/clínico patológico que agrega às questões da surdez, desconsidera os contextos psicossociais, ou seja, a experiência que a própria surdez traz. A autora se contrapõe a essa concepção reducionista e considera como pessoa surda aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir naturalmente a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade tendo como alicerce essa diferença.

Doziart (2011) afirma que as vivências dos indivíduos surdos têm marcas na subordinação aos aspectos políticos, históricos e sociais dominantes que fazem valer a prevalência ouvintista, reduzindo, assim, as possibilidades dos surdos à passividade e falta de consciência social que tem sido por muitas vezes ofuscada por esse discurso de reabilitação, ocultando, dessa forma, as questões particulares que contemplam a realidade psicossocial e cultural desses sujeitos.

Por isso, nesta pesquisa, nos afiliamos ao paradigma que considera o sujeito surdo como ser linguisticamente diferenciado do ouvinte, ou seja, que possui característica linguística/visual como uma especificidade que pode moldar sua identidade. Esse modo de perceber a comunidade surda rompe com os padrões de ouvintização, ou seja, a surdez passa a ser vista fundamentada no discurso da diferenciação psicossocial, que tem como base norteadora as questões linguísticas.

Esse modo de ver implica uma dimensão muito mais ampla e encontra respaldo em vários pesquisadores da área (LACERDA, 2012; QUADROS, 2012; LODI, 2012; STUMPF; RANGEL, 2012; SÁ, 2009; SKLIAR, 2009;), que assumem o

discurso político traduzido pelas concepções que orientam a história, a cultura e os aspectos sociais do sujeito com surdez. Por isso, segundo Felipe (2001), os surdos possuem uma maneira própria de construir conceitos acerca do mundo que compartilham com outros. Essa forma de vida irá constituir o que tem sido classificado como Cultura Surda¹.

Nessa temática, Quadros (2012, p. 196) explica que:

No caso dos surdos, há uma identificação de uma “cultura e identidade surdas”. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta característica de linguagem que é específica, ela se traduz de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base no visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Essa cultura se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos que se garantiram através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas essencialmente por surdos.

Os estudos sobre as particularidades das pessoas surdas relacionadas a uma cultura que se expressa através da língua – gestovisual– como fator marcante da comunidade têm se ampliado cada vez mais na literatura especializada. Rangel e Stumpf (2012) afirmam que são muitas as críticas e as posições que colocam em pauta as representações da Língua de Sinais que, nesse contexto, não é apenas um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas também, aquilo que produz de fato essa realidade.

Nessa perspectiva, Skliar (2011, p. 11) considera que:

O “ser surdo” não supõe a existência de uma identidade surda única e essencialista a ser revelada a partir de alguns traços comuns e universais. As representações sobre as identidades mudam com o passar do tempo, nos diferentes grupos culturais, no espaço geográfico, nos momentos históricos, nos sujeitos. Neste sentido, é necessário ver a comunidade surda de uma forma ostensivamente plural. O sujeito contemporâneo não possui uma identidade fixa, estática, centrada, essencial ou permanente. A identidade é móvel, descentrada, dinâmica, formada e transformada continuamente em relação às formas através das quais é representada nos diferentes sistemas culturais [...].

¹ Conforme apontam Santana e Bergamo (2005), quando se pensa em cultura, o conceito recorrente é de um conjunto de práticas simbólicas de um determinado grupo: língua, artes, literatura, música, dança, teatro, religião, sentimentos, modo de agir e vestir, por exemplo. Na área da surdez encontra-se geralmente o termo cultura surda como referência, o qual, conforme traduz Sá (2009), manifesta-se na língua, nos hábitos, nos modos de socialização, ressaltando que não se trata apenas de uso de línguas distintas, mas sim, no que implica essa utilização de línguas diferentes entre surdos e ouvintes.

Assim sendo, ainda que consideremos a identidade dessa forma fluida, como proposta por Skliar e outros, podemos afirmar que, de uma maneira geral, a cultura e a identidade surda são diferenciadas das ouvintes em traços bastante marcantes, como: símbolos, práticas e significações. Mais precisamente, ela é formada por uma marca principal: a de que os sujeitos surdos são seres visuais, de ação e atuação visual. Portanto, as culturas surda e ouvinte são diferentes, não devendo uma estar subordinada à outra.

Rangel e Stumpf (2012, p. 114) explicam ainda que:

A resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais. Essa identidade surda que vai sendo constituída no cotidiano, ao mesmo tempo que resgata o papel de subordinado, coloca-o no centro de uma problemática complexa e cheia de interrogações para as quais muitas respostas ainda não foram formuladas.

Sem perder de vista essas reflexões sobre o reconhecimento da identidade e da cultura surda, é necessário (re)pensar também uma proposta diferente daquela representada pelo oralismo para a educação de surdos. Uma das possibilidades mais discutidas atualmente é o bilinguismo. Skliar (2011) afirma que a imensa quantidade de surdos que estão fora do sistema escolar e que foram excluídos muito antes de terminarem a Educação Básica, obriga-nos a refletir sobre uma educação bilíngue.

Nessa educação bilíngue é impostergável uma política que contenha práticas e significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais desses sujeitos surdos. No entanto, antes de buscar esse aporte teórico específico, é necessária uma verificação mais ampla, onde devem ser focadas algumas das particularidades do bilinguismo propriamente dito e da proposta bilíngue na educação de maneira geral com destaque, como faremos a seguir.

1.3 Bilinguismo: a problemática das definições

De uma maneira geral, as definições que permeiam o bilinguismo em esferas nacionais e internacionais são amplas e divergem em diferentes aspectos. Alguns autores acreditam que o bilinguismo se constitui do domínio e/ou proficiência de duas línguas em mesmas proporções de fluência; outros adotam a concepção de

que o indivíduo, para ser bilíngue, deve ter domínio de sua língua materna e compreender ao menos uma das esferas linguísticas de outra língua (ouvir, falar, ler e escrever).

Corroborando com isso, Megale (2006) argumentam que o fenômeno do bilinguismo não tem uma definição única, enfatizando que muitas definições já existem e que, certamente, muitas outras ainda irão surgir. Sobre isso, Pereira (2012, p. 20) afirma que:

A literatura acerca do bilinguismo é ampla, pelo menos em nível internacional, mas a definição do termo não é consensual. O fenômeno é estudado por diferentes áreas, autorizando a existência de interfaces entre variadas ciências, com abordagens e perspectivas próprias, como a Linguística, Psicologia, Fonoaudiologia e Neurologia, entre outras. A sua caracterização, portanto, depende do foco que lhe é dado e de conceitos relativos ao que se entende por língua e proficiência, além dos modos pelos quais um indivíduo possa tornar-se bilíngue.

Nesse sentido, as concepções sobre bilinguismo podem ser organizadas em duas vertentes principais (PEREIRA, 2012; CARDOZO, 2011; PIANTÁ, 2011; MEGALE, 2006): uma de caráter unidimensional e outra multidimensional.

As concepções unidimensionais são definidas como minimalistas, pois asseguram que um sujeito bilíngue deve ter domínio pleno de duas línguas em mesmas condições de fluência e, por sua vez, têm recebido críticas, uma vez que têm embasado suas reflexões apenas nas teorias de comportamento linguístico.

Já as concepções multidimensionais, - a que nos filiamos neste estudo -, não apenas são embasadas nas teorias de comportamento linguístico, mas, como bem aponta Megale (2006), também levam em consideração noções oriundas de diversas disciplinas: Psicologia, Sociolinguística, Sociologia e Linguística. A autora aponta que a constante interação de dinamismos sociais e individuais, bem como a interação recíproca entre língua e cultura devem ser valorizadas. Os estudos bilíngues na comunidade surda brasileira têm privilegiado com mais frequência essa concepção multidimensional (QUADROS, 2012; SVARTHOL, 2009)

Incluso nessa classificação mais ampla (multidimensional), Piantá (2011) propõe também diferentes tipos de condição bilíngue, como, por exemplo: bilíngue tardio (pessoa que passou a fazer uso de um segundo idioma, mesmo após sua infância); bilíngue ascendente (aquele que mostra crescimento em um segundo

idioma, na medida em que o utiliza; bilíngue composto (alguém que aprendeu duas línguas ao mesmo tempo, em um mesmo contexto); bilíngue coordenado (aquele que aprendeu duas línguas em contextos diferentes); bilíngue incipiente (aquele que se encontra nos primeiros estágios de aquisição), entre outros.

No caso das classificações mais remanescentes sobre o indivíduo com surdez, podemos falar, como Piantá (2011) explica, de dois tipos: o bilíngue funcional, que consiste em indivíduos que sabem operar dois idiomas, embora sem total fluência na tarefa que lhes foi proposta; e o aditivo que faz uso de dois idiomas de maneira simultânea, acrescentando elementos de ambas as línguas para enriquecer sua comunicação.

Diante disso, podemos perceber que existem inúmeras classificações que definem a condição bilíngue de um sujeito. Todavia, para este estudo, elegemos a proposição de Megale (2006, p.03) que, se apoiando-se em Mackey (2001), define como necessário para a condição bilíngue de uma pessoa:

[...] o grau de proficiência, ou seja, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. Dessa forma, o conhecimento de tais línguas não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos. O indivíduo pode, por exemplo apresentar vasto vocabulário em uma das línguas, mas, nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda questão proposta destaca a função e o uso das línguas, isto é, as situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objeto de estudo ao conceituar o bilinguismo. A terceira questão levantada diz respeito à alternância de código. Deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra. - e, finalmente, deve também ser estudado, para classificação correta do bilinguismo, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra. Fenômeno este conhecido por interferência (P. 03).

Ainda com a finalidade de apresentar conceitos, Cardozo (2011) menciona ainda que a condição bilíngue é definida por uma série de fatores, tais como: a competência relativa entre as línguas, a organização cognitiva, a idade de aquisição da língua, de acordo com a presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente social da criança e ao status atribuído às línguas socialmente à identidade cultural, o que a configura o tipo de sujeito bilíngue também como uma característica individual.

Desse modo, entendemos que há necessidade de nos posicionarmos aqui sobre a condição do surdo como um tipo de bilíngue ideal, ou seja, uma proposta a

ser alcançada que seria, na classificação aqui lançada, o bilíngue aditivo. Nesse caso, seria este surdo fluente em Libras, adquirida naturalmente através da convivência/interações entre seus pares, bem como, por intermédio da escola, teria acesso à língua portuguesa impressa/ escrita, visto ser sua utilização uma necessidade social. Nesse sentido, ambas ampliariam o crescimento comunicacional do sujeito em questão.

Sabendo disso, iremos nos remeter à importância do entendimento de como esses conceitos amplos e ainda não consensuais sobre o bilinguismo estão envolvidos e/ou agregados com a educação, configurando a educação bilíngue. Posteriormente, iremos apresentar as intenções da proposta debatida do bilinguismo com foco na educação de surdos.

1.3.1 Educação Bilíngue: do que se trata?

De maneira breve, podemos afirmar que a educação bilíngue, devido às diversas discussões que existem na área, encontra-se ainda em um debate caloroso, quanto à sua definição.

Como aponta Megale (2006), a educação bilíngue é dividida em dois grandes grupos, quais sejam: quando se discute para grupos dominantes, quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma e, quando falamos de grupos minoritários, cujos alunos são frequentemente provenientes de grupos indígenas no Brasil e como os hispânicos nos Estados Unidos.

Megale (2006) chama atenção para outra classificação, que envolve três aspectos da educação bilíngue: intensidade, objetivo e status. Na categoria intensidade são identificados quatro tipos de programas bilíngues. No primeiro, denominado de bilinguismo transicional I, a L1² é utilizada como veículo facilitador na transição para a L2. O segundo é o programa do bilinguismo monoletorado, no qual a escola utiliza as duas línguas em todas as atividades, no entanto a alfabetização só acontece na L2.

Ainda na classificação da mesma autora, no terceiro programa, o bilinguismo parcial biletorado, ambas as línguas estão sendo usadas, mas as disciplinas são divididas, sendo a L1 utilizada apenas para as chamadas matérias culturais, como: história, artes e folclore, em contrapartida, enquanto a L2 é utilizada para as demais

² L1 e L2 serão adotadas por nós como abreviações de Língua 1 e Língua 2 respectivamente.

matérias. E, por fim, o quarto programa é o bilinguismo total biletado, no qual todas as habilidades são desenvolvidas nas duas línguas, em todos os domínios.

Quanto ao objetivo, a autora aborda três tipos: o programa compensatório que trabalha com a instrução primeiramente na L1, pensando numa melhor integração do aluno; o segundo programa, o de enriquecimento, em que ambas as línguas são usadas desde a alfabetização e são desenvolvidas como meio de instrução de conteúdos; e o terceiro conhecido como manutenção de grupo, em que a língua e a cultura dos alunos são preservadas e aprimoradas.

Quanto ao status, Megale (2006) considera que o primeiro programa mantém a relação hierárquica da primeira língua de importância versus a língua de importância secundária na educação; o segundo enfatiza a língua de casa versus a língua da escola e o terceiro caracteriza a mesma lógica do primeiro programa, contudo de maneira mais abrangente, pois correlaciona a língua de maior importância para o mundo e a de menor importância. Finalmente, o quarto programa prioriza a relação entre língua institucionalizada e não institucionalizada na comunidade.

Cardozo (2011) afirma que a maioria desses programas podem ser agrupados em três: a instrução dada em ambas as línguas simultaneamente; a instrução oferecida na primeira língua para que possa ser introduzida posteriormente a segunda, e grande parte da instrução é primeiramente trabalhada na L2 para posteriormente ser introduzida a L1.

No campo da educação da comunidade surda brasileira na atualidade, na opinião da militância (STUMPF, 2012; PERLIN, 2011; SKLIAR, 2009), tem sido mantida uma escola bilíngue de caráter transacional. Melhor explicando, a finalidade consiste sempre em motivar e muitas vezes instruir o aluno para ter como finalidade a aprendizagem da Língua Portuguesa. Contudo, parece-nos que, a partir desses mesmos autores, a escola que os surdos buscam é um misto de manutenção de grupo, em que a língua e a cultura dos alunos são preservadas e aprimoradas com bilinguismo monoletado, com alfabetização na L2.

Como vimos, são muitos os conceitos que permeiam essa proposta bilíngue educacional. Esses questionamentos intervêm, inclusive, na definição dos papéis dos atuantes dessa escola. Embora não seja elemento principal no presente estudo,

é importante mencionar que “há necessidade de termos um panorama mais claro do que se entende por currículos bilíngues no Brasil” (PIANTÁ, 2011, p. 26).

Quadros (2012) chama atenção para o fato de que o Brasil, apesar de ser um país considerado monolíngue, possui grande número de imigrantes dos vários lugares do mundo, como: japoneses, chineses, espanhóis, Italianos, entre outros, daí por que a educação bilíngue vem tomando cada vez mais espaço, principalmente, no estado de São Paulo.

Contudo a autora adverte que essa educação bilíngue categoriza-se nos grupos elitizados, já que normalmente são enfatizadas nessas escolas brasileiras as línguas que possuem mais status social. Nessa realizada citada, as influências percorrem na educação de pessoas surdas que se incluem na classificação de minorias linguísticas.

Em vista desses apontamentos e pensando nessa escola bilíngue para pessoas surdas, passaremos a rever estudos defendidos pela comunidade surda e pela literatura especializada na área da surdez no próximo subtópico, estudos estes que nortearam nossa pesquisa.

1.3.2 A Educação bilíngue dos surdos

Apresentadas algumas definições, passaremos neste momento a tratar mais especificamente do bilinguismo do surdo e do que ele representa na educação desses sujeitos. Sobre isso, Lodi (2012, p. 09) descreve que:

A década de 1990 foi um marco para o início das discussões relativas à necessidade de se repensar a educação de pessoas surdas. Esse movimento foi determinado, principalmente, pelo início dos estudos linguísticos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela necessidade de essa língua ser compreendida como a responsável pela constituição das pessoas surdas e como marca de sua diferença sociocultural. Para tanto a educação pensada para surdos deveria garantir que a Libras assumisse status de primeira língua.

Conforme a mesma autora, após serem realizadas reuniões com representantes dos governos municipais, estaduais e federal, visando à implantação de processos escolares que considerassem a diferença linguística dos surdos, passou a ocorrer em todo o país um movimento nacional que buscou e acabou por suscitar o reconhecimento da importância da Libras. Assim, como parte das conquistas, foi promulgada a lei nº 10.436/02 e, posteriormente, o decreto nº

5.626/05 que passaram a regulamentar e a dispor sobre o direito dos surdos à educação bilíngue no país.

Mas que educação bilíngue seria essa? Como ela deveria ser realizada? “Esses novos direcionamentos ocasionaram em um aumento no número de pesquisas sobre a temática da surdez, visto que as experiências escolares aumentaram proporcionalmente” (LODI, 2012).

Posto isto, é importante compreendermos as definições e práticas que constituem a proposta bilíngue na educação de surdos, visto que deve ser tratada em uma perspectiva ampla, postulada não apenas nos aspectos da audição, mas nas diferenciações linguísticas, psicossociais, culturais e de identidades, de modo que não haja a alienação na educação do indivíduo surdo.

Acerca da temática, Quadros (2011, p. 198) afirma:

Assim, a educação de surdos na perspectiva do bilinguismo toma uma forma transcendente às questões puramente linguísticas. Para além da língua de sinais e do português, esta educação situa-se no contexto de garantia de acesso e de permanência na escola. Essa escola está sendo definida pelos próprios movimentos surdos: marca fundamental da consolidação de uma educação de surdos em um país que se entende equivocadamente monolíngue. O confronto se faz necessário para que se constitua uma verdadeira educação: multilíngüe e multicultural. Assim, no Brasil, o “bi” de bilinguismo apresenta outras dimensões.

Destarte, assumir a surdez como constituinte de uma identidade cultural requer da escola muito mais do que fazer com que o surdo ocupe o mesmo espaço educacional da pessoa ouvinte. Na verdade, exige uma mudança de postura e de consciência de todos os setores envolvidos no processo, como: poderes públicos, familiares, comunidade escolar, entre outros.

Também é importante salientar que as disciplinas e o currículo dessas escolas precisam ser pensados levando em consideração a realidade dos alunos surdos engajados. “Por exemplo, a disciplina de história, necessariamente, deve incluir a história dos surdos, da Língua de Sinais, das escolas de surdos, da escrita da Língua de Sinais, das tecnologias surdas, dos fatos culturais e da possibilidade de compreender seu estar no mundo” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 117).

Além disso, o respeito à língua de sinais, considerando sua importância para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do aluno surdo, “passa a ter papel

preponderante, antes atribuído principalmente à linguagem oral, para a construção de uma nova identidade e autonomia da comunidade surda” (SILVA, 2012, p. 89).

Esses fatores pedem uma prática em que os alunos surdos possam ser ensinados na sua própria língua e ter o português como segunda língua, não obstante objetiva também valorizar e difundir a cultura surda nos mais diversos meios sociais. Estudos sobre a educação de surdos (LACERDA, 2012; LODI, 2012; QUADROS, 2012, entre outros) têm apontado para as particularidades dessa proposta – o bilinguismo - considerada como a mais adequada para o ensino das crianças surdas.

Sobre isso, Quadros (2012, p. 197) defende que:

Para além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais. Nesse sentido, a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo as diferenças. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais [...].

Aí está a ideia de que haja uma valorização cultural e linguística recíproca entre surdos/ouvintes, surdos/surdos, com a troca de histórias, culturas, como resultados de vivências sociais e trocas igualitárias e recíprocas, valorizando e respeitando as diferenças. Não agir dessa forma significa “continuar a centrar questionamentos em visões etnocêntricas ou relativistas do conhecimento” (DOZIART; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 106)

Autores apontam (LODI; MOURA, 2009; LACERDA, 2009; LODI, 2009; QUADROS, 2012) que a proposta bilíngue para a educação de surdos transcende as questões puramente relacionadas à língua, ou seja, vai muito além das questões da Língua de Sinais e do português. Dorziat et al (2012) melhor explicam isso quando mencionam que, para a valorização da língua de sinais para os surdos, é essencial haver um ambiente de trocas e igualdade de condições no desenvolvimento educacional dos alunos, visando a uma prática pedagógica que visualize a formação global dos indivíduos envolvidos. Portanto, a abordagem da língua deve ser a relacional, a contextual e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões determinados.

Assim, considerando o bilinguismo como princípio orientador para a educação de pessoas surdas, alguns fatores devem ser observados conforme Quadros (2008, p 29) afirma:

As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e de sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passar as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança um desenvolvimento da linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de se comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Lodi e Lacerda (2009, p.49) consideram ainda que:

O enfoque educacional bilíngue envolve atitudes positivas com as pessoas surdas e a língua de sinais, e também o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades. Além disso, essa proposta valoriza os adultos surdos, que vão responder pela exposição à língua de sinais, e possibilita à criança surda o direito de escolha entre duas línguas. Não se trata, portanto, de negação da surdez, mas, sim, de respeito a uma minoria linguística.

Portanto, há uma reconstrução significativa quando estamos falando sobre a educação de surdos e a escola bilíngue. Mais especificamente, podemos afirmar que há uma identificação de significados do “ser surdo” no contexto educacional, onde o planejamento, o currículo e o projeto político-pedagógico como um todo devem considerar essas marcas identitárias, históricas, linguísticas e/ou culturais do aluno, reformulando a escola e consolidado, dessa forma, a participação das pessoas com surdez nos espaços educacionais.

Assim, acerca do delineamento da proposta bilíngue, Quadros (2008, p. 28) acrescenta que:

Deve-se atentar para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural

para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

Diante disso, o respeito à condição sociolinguística da surdez implica também o reconhecimento desse indivíduo como bicultural, visando a um alargamento não apenas educacional, mas também psíquico e linguístico, visto que as possibilidades oferecidas para o seu desenvolvimento se ampliam com a consolidação da linguagem.

Torna-se também importante mencionar o que Quadros (2008) discute sobre essas formas de pensar no bilinguismo e biculturalismo. A autora afirma que estas são influenciadas por fatores de ordem ideológica e filosófica e que essa opção na escolar requererá muita reflexão sobre as razões, objetivos e finalidades do tipo de proposta educacional. Nesse caso, a presença de surdos adultos para a tomada de decisões contribui para que pontos de vista obscuros relacionados à surdez sejam esclarecidos para os demais profissionais.

Para isso, a escola bilíngue deve oportunizar o desenvolvimento da língua de sinais, tendo professores (surdos) que sirvam como referências de utilização desta, bem como um ambiente escolar que venha a oportunizar as práticas referentes à Língua Brasileira de Sinais. Doziart (2011, p. 03) explica que:

[...] o desenvolvimento deve se dar naturalmente, pelo fato de a grande maioria dos surdos ser pertencente a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado que venha suprir essa limitação. Dessa forma, a escola [...], desde cedo, é primordial. Nela, é possível criar um ambiente linguístico que não se restrinja à comunicação surdo-intérprete ou surdo-professor, mas que dê oportunidade de uma comunicação fluente, viva e natural, entre os colegas, o professor e os surdos mais velhos. A partir daí, não só a veiculação de todos os tipos de conteúdos curriculares se torna viável, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir das informações visuais e da emergência de diferenças dentro da diferença. Esse é o critério para uma educação de fato [...].

Tendo em mente esses aspectos, consideramos que as especificidades educacionais/metodológicas, no caso da pessoa com surdez, não significam obstáculos por assim dizer, mas representam a diversidade cultural e linguística. A sociedade deve reconhecer nesses indivíduos as mesmas capacidades linguísticas

e potenciais dos ouvintes, não só no que tange à educação, mas também à participação em tarefas sociais corriqueiras

Sobre isso, estudos de Capovilla e Raphael (2008, p.1488) que avaliaram os resultados de um “programa bilíngue”, desenvolvido na Dinamarca, por Skutnabb-Kangas, que priorizou o desenvolvimento nas séries iniciais da língua natural dos surdos (a língua de sinais) e o desenvolvimento das habilidades de leitura de alunos surdos, concluíram que:

Em consequência do forte desenvolvimento das habilidades de leitura, houve uma grande expansão do vocabulário de palavras, o que, por sua vez, melhorou substancialmente as habilidades de leitura labial. Mais importante do que qualquer habilidade isolada foi o progresso geral observado nas habilidades sociais, cognitivas e acadêmicas dos jovens, e nas habilidades de tomar decisão informadas acerca de si mesmos e de encontrar o seu lugar no mundo. Graças a esse programa de pesquisa e a outros similares, a filosofia do bilinguismo goza hoje de grande aceitação na Dinamarca tanto por parte do governo quanto das escolas e da comunidade em geral. Hoje, assim que têm um filho diagnosticado surdo, os pais começam a aprender a Língua de Sinais e a tomar providências para que seu filho possa ser colocado em creche ou pré-escola onde possa conviver com outras crianças surdas e desenvolver um léxico funcional de sinais (p. 1488).

Diante do exposto, fica claro que, quando tratamos de fato da educação do aluno surdo no espaço escolar, esta precisa ser realizada com cuidados de modo a garantir o acesso aos conhecimentos que estão sendo tratados, além do respeito pelas condições linguísticas e, por conseguinte, ao que essa construção acarreta. Essa prática necessita de que uma série de medidas sejam observadas e efetivadas na escola, de modo que o aluno surdo também possa partilhar com seus colegas de temas acadêmicos de maneira integral, inclusive os criados por eles, como entender e produzir estórias, produzir materiais, em suma, ser sujeito ativo no processo educacional/ escolar.

Quadros (2008) sugere que os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa da criança surda, ou seja, Libras, devendo a Língua Portuguesa ser ensinada em momentos específicos das aulas e os alunos devem saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal seria que fossem trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido, deverá haver a presença de um professor bilíngue, pois, para Quadros (2008, p. 33), é impossível discutir sobre diferentes sistemas educacionais

em que o professor não se comunique com o seu aluno, enfatizando, dessa maneira, a impossibilidade de se pensar na educação de surdos sem priorizar a língua de sinais. Sobre esse professor, de maneira geral, ele deve possuir três aspectos básicos:

a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar-se como um adulto bilíngue; b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter um bom desempenho comunicativo; c) o professor deve respeitar as duas línguas – isso não significa tolerar a existência de uma outra língua – reconhecendo o estatuto comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para a criança.

É importante considerar essa preocupação, não esquecendo de mencionar um dos integrantes que compõe a proposta bilíngue na educação de surdos: o intérprete. Conforme Lacerda (2012), sua função é a de efetivação do direito à informação em Libras. O reconhecimento do profissional intérprete faz-se importante, pois ele é o propiciador da comunicação entre surdo e ouvinte, devendo ter o mesmo domínio da Libras e do Português, conhecimento da comunidade surda, assim como também e, não menos importante, convivência com ela.

No entanto, Lodi e Lacerda (2009, p. 16) chamam atenção para o fato de que:

[...] Os surdos trazem consigo uma história marcada por dificuldades de acesso às informações (por estas serem veiculadas pelas linguagens oral e/ou escrita da língua portuguesa) e, portanto, de restrição quanto ao seu conhecimento de mundo. Este fato os coloca continuamente em desvantagem se em comparação com seus colegas ouvintes, assimetria esta que não pode ser minimizada pela presença de intérprete.

A interpretação em Libras é de fato uma parte essencial da escola bilíngue para surdos, por isso vale ser mencionada. Contudo, não é foco deste estudo esmiuçar as diversas discussões, mas sim, definir o seu papel na escola bilíngue. Para isso, nos apoiamos em Lima (2011) que considera que a valorização da língua de sinais e dos profissionais que compõem o entorno educacional para os surdos é questão essencial, pois possibilita condições de igualdade e desenvolvimento entre as pessoas.

Assim, o que se espera é que haja o respeito pela condição linguística do aluno, contudo não só essa questão deve ser posta, pois a língua de sinais, juntamente com a presença do intérprete, não resolve todas as peculiaridades da

educação bilíngue. Conforme já visto, a discussão possui uma dimensão muito mais ampla, já que há um sujeito com um modo sociocultural e, conseqüentemente, linguisticamente diferenciado, devendo a educação desse sujeito focar a ampliação das condições de desenvolvimento e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória

Para sumariar as discussões acerca do desenvolvimento e objetivos da escola bilíngue- bicultural, Skliar (2011, p. 33) apresenta alguns apontamentos sobre os elementos que devem ser contemplados:

- a) criar um ambiente linguístico apropriado às formas particulares de processamento cognitivo e linguístico das crianças surdas;
- b) assegurar o desenvolvimento sócio-emocional íntegro das crianças surdas a partir da identificação com surdos adultos;
- c) garantir a possibilidade de a criança construir uma teoria de mundo;
- d) oportunizar o acesso completo à informação curricular e cultural.

De acordo com as discussões, parece-nos claro que as possibilidades dos surdos se ampliam quando postos em contato com outros surdos desde cedo e/ou quando expostos à língua de sinais que viabiliza o desenvolvimento de suas competências linguísticas, cognitivas, afetivas e sociais. Por isso, mais uma vez, acreditamos ser importante mostrar o que Capovilla e Raphael (1999, p. 1488) afirmam sobre o bilinguismo educacional para surdos:

[...] os efeitos positivos da educação bilíngue da criança surda são muitos. Eles incluem o desenvolvimento adequado de competências linguísticas em contextos sociais naturais motivados linguisticamente, a conexão baseada na diferença entre o uso da linguagem e a formação de conceitos, o desenvolvimento de padrões de linguagem apropriada à faixa etária para auxiliar em uma série de funções (e.g., autorregulação, interação, obtenção e expressão de informação) e finalmente o desenvolvimento de respeito e identidade próprios como pessoa surda. É hoje geralmente aceito que a aprendizagem escolar e a aquisição das línguas falada e escrita possam desenvolver-se mais apropriadamente sob a filosofia do Bilinguismo, em que a criança tenha oportunidade de crescer em interação com sinalizadores competentes.

No entanto, o que tem ocorrido é “um abismo entre as teorias que embasam essas questões da surdez e do bilinguismo especificamente e o cotidiano escolar” (SILVA, 2012, p. 89). Estudos (LODI; LACERDA, 2009; DOZIART et al, 2011; SKLIAR, 2011; QUADROS, 2012; LODI; MELO, 2012) têm nos mostrado que a educação para e dos surdos está muito aquém de uma educação de qualidade. Lacerda (2009, p. 164) relata que:

A educação de pessoas surdas é um tema bastante preocupante. Pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de sujeitos surdos que passaram por vários anos de escolarização apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de alunos ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes. Uma evidente inadequação do sistema de ensino é denunciada por estes dados, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno destas pessoas.

Assim, não podemos desconsiderar que, nas situações educacionais e nas relações entre surdos e ouvintes como um todo, há uma distância no que tange às vivências de ambos, ou seja, às diversas situações históricas, cotidianas e educacionais que fazem com que os indivíduos surdos não compartilhem do mesmo universo e/ou horizonte dos ouvintes.

Lima (2011) acrescenta haver subsídios teóricos suficientes que levam a reconhecer que sobre o ensino de indivíduos surdos, é primordial considerar os conhecimentos a partir da elaboração também dos surdos. Entretanto Skliar (2010, p. 27) destaca que as justificativas desse distanciamento possuem algumas justificativas, como:

Em primeiro lugar, está a atribuição aos surdos do fracasso – fracasso então, da surdez dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a culpabilização aos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino – o que reforça a necessidade de purificá-lo, de sistematizá-lo ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos.

Visto isso, Skliar (2011) atesta que a educação bilíngue tem sido confundida e realizada através de modelos institucionais que estereotipam o indivíduo surdo e restringem o uso de sua primeira língua. Nesse contexto, a preocupação atual é a de que a educação para surdos não pode preexistir em um modelo opaco e neutro, mas sim através de sujeitos atuantes, ativos e com as mesmas possibilidades de ensino-aprendizagem.

Essa denúncia acerca do fracasso nos espaços educacionais nos mais diversos graus de sua escolarização, conforme constatou Farias (2006), se dá principalmente por causa da não adequação das estratégias utilizadas nos espaços educacionais e também devido aos mitos em torno da pessoa com surdez, como, por exemplo, o da restrição cognitiva supostamente atribuída à leitura.

Dorziat(2008), ao tratar sobre inclusão de um modo geral, explica que esta significa levar em conta os diferentes contextos da vida dos sujeitos, que vão desde as condições materiais até as formas de organização presentes em cada grupo. Falar então supostamente sobre um surdo abstrato como se essa palavra pudesse dizer tudo desse ser humano, remete a uma hierarquização clínica, orgânica e que impõe um padrão a ser seguido.

Os surdos são pessoas que possuem diferentes formas de vida material e representam diferentes papéis sociais. Não se pode negar que, sem um aspecto imprescindível ao ser humano – a linguagem e a língua -, torna-se difícil abordar aspectos gerais e particulares das relações humanas e, conseqüentemente, conteúdos escolares.

Parece-nos pertinente colocar que um dos motivos do fracasso educacional de muitos alunos surdos consiste na mencionada dificuldade da escola e, assim, da comunidade educacional como um todo, em perceber as diferenças metodológicas que estão em torno do processo educacional desses indivíduos nas diferentes disciplinas. Dorziat, Araújo e Soares (2012) apontam para a necessidade que os alunos surdos têm em contemplar suas aprendizagens de significado, ou seja, de vivências e experiências em contextos próprios. Nessa perspectiva é necessário levar em consideração quem é o sujeito, quais as condições de vida que engendram e suas construções subjetivas, inclusive as que se relacionam com o ensino e a aprendizagem.

No entanto, o que tem ocorrido na opinião de diversos autores (QUADROS, 2012; SKLIAR, 2011) é que a realidade dos indivíduos surdos, no que tange à educação, é marcada pela subordinação aos aspectos políticos, históricos e sociais dominantes e que fazem valer a prevalência ouvintista. Assim, as possibilidades dos surdos se reduzem à sobrevivência sem a consciência da realidade vivenciada que é ofuscada pelo discurso das impossibilidades, ocultando assim as questões identitárias desses sujeitos. Skliar (2009, p 08) explica que:

As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos linguísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Em outras palavras, a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural.

Com base nisso, para que as pessoas surdas sejam contempladas no contexto educacional, e/ou ainda com o objetivo de participação social efetiva, sem a comum submissão a que as minorias são expostas, Dorziat (2011) e Skliar (2010) defendem que as escolas precisam organizar-se, considerando a interação através da língua de sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda, conforme já exposto.

Skliar (2010) conclui que a educação de surdos não fracassou de fato; ela apenas não conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de conhecimento acerca do que é o sujeito surdo, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias dos professores ouvintes com a sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, entre outros.

Esses requisitos não parecem fáceis de ser alcançados. Constituir alterações, como as já mencionadas (metodológicas, curriculares, sociológicas, antropológicas, etc) no atendimento de uma condição sociolinguística diferenciada, repensar o currículo e promover experiências inclusivas de fato, não significa “simplesmente determinar os espaços que as línguas passam a ocupar nas escolas que educam surdos, mas sim passa por um processo muito maior de reflexão, de (des)estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho e, em especial, inversão da lógica das relações” (QUADROS, 2008, p. 02).

É importante destacar também que tratamos aqui da realidade de um grupo que, muito embora tenha avançado e conseguido importantes conquistas, não levanta uma bandeira de mera proficiência linguística, mas que de fato representa ou mostra o reflexo da utilização dessa língua na vida educacional desses surdos.

Levar em consideração que escola e educação propriamente dita são formadas de grupos com realidades, culturas e línguas diferentes - no caso dos surdos gesto visual -, vai além de pura e simplesmente utilizar procedimentos integracionistas de aceitação de uma língua em determinado espaço educacional. Esse conceito, além de minimalista, retira a responsabilidade dos profissionais e do Estado que deveriam ser responsáveis pela efetivação dessa educação. É importante destacar aqui que o reconhecimento e respeito às variadas especificidades “de grupos” também se faz presente aqui.

No capítulo seguinte iremos fazer um breve esclarecimento sobre a Língua 1 (L1) e a Língua 2 (L2) do aluno surdo e como esse processo deve ser tratado na escola bilíngue. Além de apresentarmos discussões sobre a importância dessa língua (Libras) na educação do indivíduo surdo e, posteriormente, a importância do professor ouvinte envolvido na escola bilíngue, direcionamos a questão para como contemplar, em meio a estratégias educacionais, os elementos que compõem a Libras e sua importância na educação de surdos.

2. VOSSA MAJESTADE A LÍNGUA: A LIBRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS SURDOS

Conforme vimos no capítulo anterior, um dos pontos importantes da escola bilíngue para surdos é que o reconhecimento linguístico esteja presente nas ações educacionais, por isso dedicaremos esse capítulo a alguns aspectos específicos da Libras, assim como às ações do docente ouvinte, ambos na perspectiva da educação bilíngue para surdos.

2.1 O aluno surdo e a Língua Brasileira de Sinais

Após anos de imposição oralista, a Língua de Sinais tem sido alvo de inúmeras discussões e, mesmo tendo sido reconhecida como uma língua³, com estrutura e gramática próprias, os surdos ainda lutam para difundir esse campo do saber, já que algumas concepções inadequadas vêm sendo construídas em torno dessa percepção.

Sobre isso, Gesser (2009) comenta que alguns conhecimentos ainda estão cristalizados pela sociedade em torno da Libras e destaca sua surpresa sobre diversos estigmas que ainda persistem, muito embora, desde a década de 1960, com os pioneiros estudos de Stokoe⁴ sobre a Língua Americana de Sinais, já houvesse sido reconhecida a Língua de Sinais como língua propriamente dita, à semelhança do que veio acontecer com as demais línguas de sinais do mundo.

Com base nesse fato, Gesser (2012, p. 09) mostra-se descontente com a necessidade de ainda ser respondida a pergunta: Libras é língua? Em relação a isso, a autora afirma:

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua. Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que

³Decreto 5626/2005, que regulamenta a lei 10.436/2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm;

⁴Gesser (2009) aponta que o reconhecimento linguístico das Línguas de Sinais tem sua base nos estudos de Stokoe em 1960, um linguista americano que, ao descrever os níveis fonológicos e morfológicos da Língua Americana de Sinais, apontou três parâmetros que constituem os sinais e nomeou-os: configuração de mãos; ponto de articulação e movimento. Mais tarde, na década de 1970, Robbin Battison, Edward Klima e Ursulla Bellugi conduziram estudos mais aprofundados e acrescentaram o parâmetro da orientação das mãos e posteriormente a marcação não manual.

confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos [...].

Fernandes (1998, p. 45) comenta ainda que:

Como há uma tendência natural das pessoas associarem linguagem à fala, concepções inadequadas vêm sendo construídas em relação às línguas de sinais. Tais concepções acabam por constituir um imaginário social que não reconhece o estatuto científico dessas línguas o que acaba por interferir na possibilidade de sua utilização para educação dos surdos, por exemplo. O fato de constituírem-se em uma modalidade espacial-visual, diferente das línguas orais, cuja realização é estabelecida pelo canal oral-auditivo, implica uma diferença fundamental, pois isto determina o uso de mecanismos sintáticos especialmente diferentes daqueles utilizados nas línguas orais.

Esses aspectos, conforme podemos perceber através das datas de publicações dos autores citados, não são novos, entretanto os estigmas e mitos continuam a perdurar e a prejudicar, muitas vezes, as práticas educacionais. Diante disso, resquícios de uma história repleta de proibições e privações⁵ dão significado à luta do momento atual em que um dos objetivos seria desenvolver em sala de aula um espaço dialógico entre a cultura e a língua do surdo e do ouvinte.

Concordamos com Peixoto (2006) quando afirma que é inegável a importância da língua de sinais aos espaços educacionais em que os surdos estão, pois isso colabora na superação de antigas problemáticas que, há muito, impediram a escolarização plena desses sujeitos. Fernandes e Correia (2012, p. 58) afirmam que:

[...] através da aquisição de um sistema simbólico como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade.

⁵ Conforme Lacerda e Lodi (2009), a história da educação de surdos é marcada por conflitos e controvérsias. As autoras observam que o foco dos debates sempre estiveram relacionados a questões linguísticas, ou seja, o debate sempre consistia no fato de decidir se os surdos deveriam utilizar a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes; ou se deveria ser permitida a utilização da língua de sinais, cujo reflexo seria de produzir sentido nas esferas educacionais – métodos de ensino, práticas realizadas, conteúdos ensinados. Contudo, essa prática, durante determinado período histórico, pouco (ou não) foram enfatizadas.

Por isso, a necessidade de compreender as especificidades linguísticas do indivíduo surdo e o que mapeia a significância dessa língua e as suas particularidades nos espaços educacionais é de suma importância. Lodi (2006) afirma, de maneira geral, que estamos falando de uma educação, inicialmente, onde os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional. Depois disso, a partir da aprendizagem da Libras, tomam-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem da segunda língua (L2), em modalidade escrita.

Conforme observou Quadros (1997), em pesquisas sobre a aprendizagem de uma segunda língua, a L1 é adquirida pelos surdos mediante a exposição à língua e/ou contato com os sinalizadores e, assim, deve ser considerada como sua primeira língua. Dessa maneira, a aquisição da Libras precisa ser assegurada para realizar-se trabalhos sistemáticos com a L2, a língua portuguesa nas modalidades de leitura e escrita que é, por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda.

Quadros (1997, p. 85) explana sobre a relevância da aquisição da língua de sinais, como L1, pela criança surda e a sua relação com a aquisição da L2:

[...] A não exposição a uma língua, no caso a língua nativa, no período natural de aquisição da linguagem, causa danos irreparáveis e irreversíveis à organização psicossocial de um indivíduo. O mesmo não ocorre com a aquisição de uma L2. Uma pessoa que chega a um país em que se fale outra língua não corre o risco de ter danos irreversíveis em relação ao mecanismo da linguagem. Apesar de não conhecer a língua do país, ela já possui o domínio de uma língua que lhe garante o funcionamento desse mecanismo. Então, no caso da comunidade surda, a L1 é essencial -as crianças surdas precisam ter acesso a uma língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento – e a L2 é necessária – as crianças precisam dominar a L2 para fazer valer os seus direitos diante da sociedade ouvinte.

Quadros (2011) mostra que apenas 5% da população de surdos são filhos de pais com surdez. A autora indica que essas crianças adquirem as regras gramaticais de maneira muito similar às crianças ouvintes que adquirem a língua falada. A supracitada autora pôde perceber que a constituição da gramática da criança independe das variações das línguas e de suas respectivas modalidades (oral-auditiva ou visuogestual).

Assim, “a criança surda, com acesso a uma língua viso-espacial, proporcionada por pais surdos, desenvolverá normalmente uma linguagem. Além disso, pode-se concluir que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma em que ela é produzida (auditiva-oral ou visuoespacial), mas sim na função linguística que a serve” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 24).

Sobre isso, ainda apontam Quadros e Cruz (2011) os estudos de Petitto e Marantette (1991, p. 216), que, sentimos necessidade de levar em consideração as pesquisas que revelaram:

Os seres humanos (ouvintes e surdos) balbuciam naturalmente, aos três meses de idade, tanto em língua de modalidade oral, quanto em de modalidade sinalizada. Se crianças ouvintes, filhas de ouvintes, sem contato com a língua de sinais balbuciam tanto em língua de características oral-auditiva como espaçovisual e crianças que nascem surdas, filhas de pais surdos, do mesmo modo, balbuciam nessas duas modalidades, é factual concluirmos que a capacidade humana para a aquisição da linguagem é intrínseca ao indivíduo e, mais, que o domínio de uma língua em toda a sua potencialidade é tão imprescindível ao desenvolvimento que a natureza humana prevê para todos essa dupla possibilidade.

Ainda pensando sobre o desenvolvimento linguístico de pessoas surdas e, ao mesmo tempo comparando-as com os ouvintes, Quadros (2006) novamente traduz as concepções de Petitto e Marantette (1991, p. 217), eles apontam que:

O fato de crianças ouvintes não desenvolverem a língua de sinais após o balbucio se deve apenas ao fato de não estarem expostas a ela (bem como crianças brasileiras desenvolvem a aquisição do português e não do inglês, se não tiverem expostas a essa língua, por exemplo). Do mesmo modo, o fato de crianças surdas não desenvolverem a língua oral-auditiva após o balbucio se deve ao fato de não estarem expostas a ela, naturalmente, por causa da surdez. É uma constatação óbvia. Deveria, no entanto, ser igualmente óbvio que o balbucio nas duas modalidades linguísticas é uma constatação de quão imprescindível a natureza humana demonstra ser a aquisição da língua nas fases naturais e sua maturação. Também deveria ser óbvio que uma criança surda não consegue adquirir uma língua de modalidade oral-auditiva no tempo necessário exigido para o seu desenvolvimento

Diante disso, sabemos que essas crianças – surdos filhos de pais surdos - têm o privilégio de ter acesso a uma língua de sinais de maneira precoce se comparados com as crianças surdas filhas de pais ouvintes. Posto isso, Karnopp e Pereira (2012) acrescentam que as crianças surdas, filhas de famílias ouvintes e não

conhecedoras/usuárias da Libras, não têm acesso aos diálogos que ocorrem no dia a dia, assim como às narrativas e histórias passadas de geração a geração, contadas por seus pais.

Sendo assim, Schemberg, Guarinello e Santana, (2009, p. 257) chamam atenção para o fato de que:

Geralmente as crianças surdas não participam efetivamente de atividades que envolvem o diálogo, a leitura e a escrita. O que a difere da criança ouvinte que já chega à escola com uma bagagem linguística. A criança surda, em geral, não chega com conhecimento suficiente para a atribuição de sentido à escrita, o que ocasiona uma defasagem no que diz respeito à criação de expectativas e hipóteses sobre os significados desta modalidade.

Contudo, Peixoto (2006, p. 47) adverte que a postura de quem recebe os surdos nas escolas e/ou sociedade não deve desmerecer suas particularidades linguísticas e sociais. Ele afirma ainda que:

Embora o surdo esteja inserido em uma sociedade e em um núcleo familiar cuja maior parte utiliza a língua oral majoritária, ele também está ligado – direta ou indiretamente – a espaços e pessoas que se comunicam por uma língua de sinais. Reconhecer, portanto, a condição bilíngue do surdo implica aceitar que ele transita por essas duas línguas e, mais do que isso, que ele se constitui e se forma a partir delas. A língua de sinais, historicamente tão rechaçada, passa a ser percebida como parte positiva da vida do surdo, como elemento indispensável para garantir sua apropriação dos elementos culturais, de integração à sociedade e de acesso ao conhecimento – acadêmico ou não –, além de um bom desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Vale ressaltar que dominar uma língua não se restringe a conhecer palavras ou mesmo algumas frases de comunicação. A afirmação pode parecer óbvia, no entanto, em se tratando da Libras, ainda é bastante comum vermos profissionais ouvintes da área, ou ainda crianças, jovens ou adultos surdos serem apontados como “falantes” potenciais da língua, quando estes ainda se encontram muitas vezes em fase rudimentar e/ ou de aquisição, traduzindo ou considerando essa crença como pressuposto único do sucesso educacional garantido.

Nesse sentido, Karnopp e Pereira (2012) comentam que é importante reconhecer que a aquisição da língua de sinais irá possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo pelos indivíduos surdos, fazendo com que eles deixem de ser meros decodificadores ou “copiadores” das informações. Por sua vez, a aquisição da língua escrita (L2), por ser totalmente

acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de Língua Portuguesa.

Lodi (2006, p. 208) enfatiza que:

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado pela língua de sinais. Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam.

No âmbito educacional, a proposta que tem sido trabalhada pelos autores da área (SKLIAR, 2009; 2011; LODI, 2009; QUADROS, 1997) é a de que também seja integrante dessa comunidade educacional, considerada bilíngue, como já discutimos no capítulo anterior, um professor/instrutor surdo proficiente na Libras que venha a ser elo não somente linguístico, como também cultural, não apenas facilitando como também proporcionando a aquisição da Língua de Sinais.

Lodi (2006) ainda afirma que é por meio dos processos de aquisição da Libras e do Português escrito que a condição bilíngue do surdo se constrói e se revela. Uma criança surda, ainda que exposta intensivamente a interações por meio da língua oral, não fará apropriação dessa língua majoritária, porque está numa modalidade incompatível com sua realidade sensorial. Entretanto, quando essa mesma língua é apresentada em uma modalidade escrita, torna-se acessível às possibilidades visuais do surdo, favorecendo sua apropriação.

Visto isso, no caso dos surdos, o português na modalidade escrita encontra-se no patamar de uma segunda língua que deve estar presente e acessível a esse aluno na escola. Para tanto, diversas dúvidas têm surgido sobre como deve ser realizado esse processo, visto que concordamos com Gesser (2012), quando afirma que aprender uma nova língua é um fenômeno bastante complexo, e nele há uma plethora de variáveis que não permitem respostas fáceis e seguras para compreendermos se ocorre e como ocorre a aprendizagem dos alunos.

No entanto, é certo que estamos falando de uma educação, onde, seguramente, o distanciamento das práticas de Libras e, conseqüentemente, o acesso ao processo de leitura e de escrita, “somado a pouca ou nenhuma

familiaridade com o português, resulta comumente em alunos surdos que na melhor das hipóteses sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir o sentido ao que leem” (KARNOPP; PERREIRA, 2012, p. 125).

Assim, concordamos com Karnopp e Pereira (2012) quando afirmam que muito do insucesso e da evasão escolar no caso dos alunos surdos poderia ser evitado se a escola se preocupasse não apenas em alfabetizar, no sentido da mecânica da escrita e leitura dos alunos surdos, mas também em propiciar-lhes condições para que se tornem realmente sujeitos letrados, alcançando o que Rojo (2009) chama de alfabetismo.

Sobre esse processo, a definição do alfabetismo que, segundo Rojo (2009, p. 17) envolve uma união da alfabetização e letramento e, por conseguinte, ideal para as práticas educacionais, é bastante complexo e sócio- historicamente determinado. Complexo, em primeiro lugar, porque envolve tanto a capacidade de leitura, quanto a de escrita e, em segundo lugar, essas capacidades são múltiplas e variadas. Em complemento, ela diz:

Para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras. É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-los com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos e discursos, prevendo assim, hipotetizar, inferir, comparar informações e generalizar. É preciso interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele o seu próprio ponto de vista. Além disso, o que a autora define como alfabetismo muda de uma época para outra, porque essas modificações refletem as mudanças sociais.

Outras definições sobre esses processos e o modo como se entrelaçam são colocados por Castro (2010) quando ela entende que dissociar a alfabetização e o letramento na educação seria um equívoco, visto que estes se entrelaçam, por se tratar de dois processos que, de certa forma, se complementam. A autora entende a alfabetização como apenas um tipo de prática do letramento, definindo alfabetizado como aquele que sabe ler e escrever e letrado aquele que faz uso social da escrita, nas mais diferentes esferas e situações sociais.

Ainda conforme complementa Lodi, Harisson e Campos (2012), ser letrado é participar ativamente de práticas discursivas, a partir de diversos materiais de circulação social e, ainda, daquelas que “agenciam” esse dado letramento, como: a família, a igreja, a escola que se constituem como fundamentais na construção de

sentidos sócio, histórico e cultural, enquanto, na alfabetização, a leitura e a escrita consistem na aprendizagem de decodificações/identificação vocabular.

Frente a essas colocações, interessa mencionar que o letramento do surdo em sua primeira língua precede a sua alfabetização na língua portuguesa e, conseqüentemente, o processo de leitura e escrita, para que assim possa alcançar o desenvolvimento e competências que lhe possibilitarão entender e dialogar de maneira crítica com o texto. Posto isso, concordamos com Koch e Elias (2012) ao afirmarem que a leitura é uma atividade de produção de sentido a partir de seus objetivos e conhecimentos sobre o assunto. Não se tratando de uma mera decodificação de “letra por letra”, “palavra por palavra”, a leitura é uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.

Desse modo, o acesso tardio e a demora pela aceitação da língua tanto por parte dos familiares, quanto pela comunidade educacional, ou ainda pelo próprio surdo acarretam conseqüências nos níveis de domínios sócio, culturais e/ou educacionais/ conhecimento. Sobre isso, Giordani (2012, p. 138-139) mostra que:

A noção instrumental da alfabetização, presente muito ainda em nossas escolas e na educação de surdos, reforçada pela inoperância da escola de vivenciar um ambiente linguístico de significado para seus alunos, reflete-se em um conjunto estandardizado de habilidades cognitivas básicas, resultado dos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização. Como resultado de testes e provas responsáveis pela mensuração da avaliação, as competências individuais das crianças são categorizadas e, ao mesmo tempo, os resultados são usados como indicadores da efetividade de sua escolarização.

No contexto da surdez, conforme Quadros (1997), nos últimos anos, a leitura está sendo considerada como um instrumento importante na educação de surdos e esclarece que o significado da leitura propriamente dito não se estabelece apenas no texto, mas no processo de interação entre o leitor e o texto, de modo que esse leitor precisa participar do universo aprendido pela leitura, através da compreensão - de mundo propiciado anteriormente pela Língua de Sinais - fazendo dela um processo ativo.

Diante disso, cabe enfatizarmos, conforme diz Fernandes (2009, p. 66), que:

Tais considerações são fundamentais ao analisarmos a função da língua de sinais no processo de aquisição da escrita pelos surdos. A internalização de significados, conceitos, valores e conhecimentos será realizada através do domínio dessa modalidade de língua que

servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, que, embora organizado a partir da oralidade, guarda características específicas que permitem sua relativa autonomia do sistema que lhe deu origem, permitindo sua apropriação por pessoas surdas que desconhecem o valor sonoro das palavras.

Fernandes (2009, p. 96) argumenta que, no caso do ensino do português na modalidade escrita para crianças surdas, diferentemente do que acontece com as ouvintes que chegam à escola onde é realizado um trabalho com base nos sons das palavras, é exigida outra metodologia pela sua condição lingüística. Portanto, caso se opte por dar continuidade à tradição cultural encontrada na escola, onde educadores têm associado um som a uma letra, a leitura e a escrita para surdos têm se tornado pouco prazerosas. A autora indica que:

[...] Até hoje educadores nos questionam como é possível dar independência de leitura a uma criança surda que não tem consciência de como juntar sonoramente letras e sílabas para construir novas palavras e percebê-las, como se letras e sílabas pudessem dar autonomia suficiente a um falante da língua; como se letras e sílabas trouxessem, em seu bojo, automaticamente, a consciência de significados; como se letras e sílabas fossem as unidades básicas de uma língua ou se justificassem a formação das palavras, frases e contextos, enfim, como se letras e sílabas fossem o verdadeiro e único ponto de referência para a partida deste processo ou chegada ao verdadeiro letramento.

Sabendo que tais pretensões ainda se colocam como um desafio na realidade educacional dos sujeitos surdos, estudos (LODI; MELO, 2012; QUADROS; CRUZ, 2011; GIORDANI, 2009; GUARINELLO, 2007) têm apontado que a temática supracitada possui muitas reflexões por parte dos autores que estudam essa educação no contexto das pessoas com surdez.

Entendemos também que esse processo não tem sido simples, pois a aquisição lingüística de uma pessoa não se dá unicamente no espaço educacional, conforme já visto. É necessária uma participação muito mais ampla, pois essa língua vivenciada pelos surdos deve ser utilizada por ele também em outros segmentos para que ocorra, justamente, a sua aquisição.

Por isso, Hoffmeister (2009) destaca também a importância de uma participação ativa dos familiares, comunidade surda e demais usuários, surdos ou ouvintes, pois, para que uma língua seja aprendida, as crianças devem ter também

acesso a usuários da Libras. Nessa perspectiva, os pais, familiares de maneira geral também devem estar capacitados a realizar sonhos e operar numa estrutura de aprendizado acessível à visão.

Contudo, sabemos que a participação na vida social, inquestionavelmente, é um direito de todos os cidadãos e, independente de a aquisição do português ser como primeira ou segunda língua, é direito de todo cidadão ter acesso ao ensino dessa língua que Freire (2012) configura como também responsabilidade da escola.

Portanto, no caso das pessoas surdas, conforme apontam Lodi, Harrison e Campos (2012), muitas das práticas educacionais têm focado em uma alfabetização dissociada do letramento, utilizando estratégias mecânicas com atenção na escrita como um instrumento de desenvolvimento de competências individuais, ocasionando, na grande maioria dos casos, o insucesso escolar.

Com base nisso, sabemos que o papel do professor nesse processo é primordial e, no caso particular do professor ouvinte de surdos (mais encontrado nas escolas regulares), a carência de pesquisas, conforme bem destaca Guarinello (2007), envolvendo métodos de atuação deste professor em sala de aula, é um fato existente.

Portanto, partindo desse panorama, é importante, já que esse professor ouvinte constitui em sujeito participante desta pesquisa, entendermos parte da realidade vivenciada por esse professor, bem como a maneira de a literatura posicionar-se acerca de estratégias para esse professor no contexto da escola bilíngue, pensando em garantir sucesso nos processos de aprendizagem do aluno surdo. Veremos então um pouco dessa discussão no subtópico seguinte.

2.2 O professor ouvinte, o aluno surdo: proposições e discussões

É consenso na literatura (QUADROS, 2012; LODI, 2012; LACERDA, 2009; MENDES, 2009) que o professor que atua com surdos deve ter envolvimento com a comunidade, para que não perca de vista tanto os aspectos relacionados às especificidades linguísticas, quanto às culturais.

Esse envolvimento colabora para que não prevaleça a cultura ouvinte em detrimento à cultura surda, como acontece com frequência com a educação de grupos minoritários. Nesse sentido, Giordani (2009) chama atenção para o fato de que não deveria haver “na educação de surdos, imposição de formas de aprender

baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua” (2012, p. 143).

Todavia, o que temos visto, segundo Lacerda (2012), são professores ouvintes que dependem integralmente de intérpretes que, por outro lado, em sua maioria, não possuem formação específica para a docência. Quadros (2007) complementa quando diz que, em muitos casos, há um fazer de conta de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua, não negando de fato a sua importância e legitimidade, ocorrendo, em contrapartida, professores que conhecem muito pouco a língua, terminando por simplificar o seu uso.

Resultados de pesquisas têm mostrado – e aqui destacamos as impressões de Nogueira e Borges (2011) em pesquisa com professores ouvintes de diversas disciplinas que possuem alunos surdos – que a maioria dos professores alegam não possuírem preparação e/ou formação inicial para receber o aluno em suas aulas. Contudo, demonstram serem favoráveis ao fato desses alunos frequentarem suas aulas e destacam depender do intérprete.

Nesse caso, concordamos com Figueiredo e Guarinello (2013, p. 177-178), quando afirmam que:

[...] Considerar o aluno surdo na escola regular, por exemplo, vai além de levar em conta a necessidade de um intérprete em sala de aula - muitas vezes proficiente em Língua de Sinais, mas que deixa a desejar no conteúdo. Vai além também da necessidade de se colocar o aluno surdo sentado na primeira fileira da sala de aula, ou só o professor ficar atento para não falar de costas para o aluno surdo. Essa perspectiva permite que se respeite a real necessidade escolar do surdo: a possibilidade de aprender em sua própria língua, por meio de recursos que utilizem não apenas o português oral, mas que também ofereçam recursos visuais – língua de sinais, português escrito e imagens – na educação desses sujeitos.

Sobre isso, Fernandes (1998, p. 70-71) comenta acerca das propostas comumente trabalhadas pelos professores ouvintes em sala de aula:

Na área da surdez, é comum nos depararmos com propostas de ensino que separam a linguagem de seu conteúdo axiológico e vivencial, desconsiderando seu contexto de produção constituído por falantes com experiências cotidianas diferenciadas e reduzindo-a a um sistema abstrato de formas prontas. De maneira geral, elegem-se como objeto de trabalho palavras ou enunciados isolados, delimitados por uma progressão fonética preestabelecida, organizada

a partir de critérios do nível de complexidade do ponto de vista de sua produção fonarticulatória e de sua percepção visual pelo surdo, que acaba por treiná-los tendo o espelho como interlocutor. Mesmo quando são eleitos enunciados um pouco mais complexos, do ponto de vista de sua organização sintática, o objetivo não é ainda a língua viva, mas a preocupação em apresentar sua estruturação gramatical, garantindo a fixação da ordem correta das palavras, como se fosse possível prever os caminhos sintáticos a serem percorridos no processo de interação verbal.

Tais fatos ocorrem, muitas vezes, pelo professor não estar preparado para atender às diferenças metodológicas e linguísticas do aluno surdo e, além disso, muitos não os consideram como sua responsabilidade. Schemberg, Guarinello e Santana (2009, p. 257) consideram que:

Para grande parte de professores que atuam com alunos surdos, sobretudo no ensino regular e, para a grande parte dos pais, a cópia é o meio pelo qual o aluno/filho demonstra estar se apropriando de determinado conteúdo escrito. Torna-se, assim, uma simulação de compreensão, tanto para os pais, quanto para o professor que, ao deparar-se com as cópias do filho/aluno, têm a impressão de que está havendo compreensão, da mesma forma que por meio da cópia o filho/aluno simula estar se apropriando do conteúdo. Aprender a escrever, então, no contexto da surdez, seria memorizar a escrita das palavras através da cópia. Essa concepção de escrita ligada apenas à escola é bastante difundida entre a população de modo geral e é decorrente do processo de alfabetização pelo qual passamos, como algo individual.

É importante frisar que esses resultados chamam atenção para uma prática discursiva inexistente com esses sujeitos surdos, já que o professor tem insistido em atividades de cópia, sem saber se há compreensão. Os autores supracitados - Schemberg, Guarinello e Santana (2009) - chamam atenção para o fato de que tais ações privam os alunos surdos de possíveis produções futuras, já que as práticas mecânicas não dão suporte para que o ensino seja garantido, causando apenas a sensação de que a compreensão foi alcançada.

Silva (2005, p. 135) retrata essa situação nos seguintes moldes: “o fato de o aluno copiar no caderno o exercício correto dá ao professor a sensação de compreensão do que foi feito e o jogo se completa desta forma: o aluno pode entender que aprender é sinônimo de copiar e o professor tem a ilusão de que ensinou”.

Resultados semelhantes são relatados por Ferreira e Zampieri (2009, p.102-103):

De um modo geral, foi observado que as professoras tinham uma prática semelhante, ou seja, no início da aula, os alunos retiravam de suas mochilas o caderno de classe para copiar o cabeçalho e a rotina do dia, escrita na lousa pela professora. Enquanto os alunos faziam esta atividade, a professora dirigia-se até as carteiras deles para averiguar o que copiavam e também solicitar as tarefas enviadas para casa. Depois que uma grande parte dos alunos havia terminado a cópia, a professora e a intérprete iniciavam as explicações das atividades para aquele dia de aula e, na sequência, aplicavam os exercícios que eram resolvidos pelos alunos, na maioria das vezes, individualmente. As professoras também se dirigem às carteiras dos alunos para supervisionar o processo de atividade. Coletivamente, a correção era feita quando a maioria havia terminado, assim, as professoras solicitavam para algum aluno ir até a lousa e escrever a resposta e/ ou responder do seu próprio lugar.

É possível verificar que há uma carência nas propostas educacionais no que tange às pessoas com surdez que são frutos da falta de conhecimentos específicos da língua, da comunidade e de reflexão das práticas do professor. Essa ausência torna-se um agravante que justifica parte do insucesso dos surdos no seu processo de escolarização, considerando que é a partir dessas preocupações (língua, comunidade e estratégias) que o aluno constitui seus conceitos significativamente e, só a partir disso, ele pode inserir-se, de fato, no contexto educacional.

Isso implica, conforme Gesser (2012), que a educação e o professor deverão ter preocupação com a abordagem de ensino e com os conteúdos que contemplem a perspectiva da surdez. Deverá estar inclusa a inserção de estratégias e aprendizagens, a que se soma a necessidade de conhecer as crenças que os alunos têm em relação à língua e, de fato, também aprender com ele.

Alguns Estudos (SOUZA; LEBEDEFF; BARLETTE, 2011; TENÓRIO; OLIVEIRA, 2009) têm apontado ideias e/ou vivências que deram certo em espaços educacionais entre professores com alunos surdos e ouvintes, quando da utilização de metodologias visuais, trabalhando mais especificamente com experiências e interações entre os alunos de uma mesma sala, surdos ou ouvintes.

Exemplo disso é o resultado da pesquisa de Souza, Lebedeff e Barlete (2011, p. 127) em que foram discutidos temas relacionados à física - de como funcionaria os conceitos da hidrostática - utilizando como recursos copos, farinha de trigo e

títulos, seguidos de demonstrações e vivências experienciadas pelos alunos da classe.

Nesse caso, o professor era ouvinte e fluente em Libras, unindo-se à presença do intérprete. Ao término, os autores concluíram que o contexto educacional é todo marcado pela oralidade, entretanto, quando são criadas situações de ensino em que procedimentos visuais possibilitam discussões e relatos dos conteúdos em Libras, é possível o desenvolvimento de habilidades atitudinais e de aprendizagem que, configuram-se com interesse, comunicação e envolvimento.

Destaca Silveira (2010) que é importante entender, quando falamos da educação bilíngue para surdos que, conseqüentemente, envolvemos no discurso o professor. Esse ator deveria não apenas perceber esse espaço como um conjunto de técnicas ou frases soltas para suprir determinados procedimentos, mas, sobretudo, investigar as especificidades humanas e contemplá-las.

Inclusive porque, como traduz Rojo (2009), um dos papéis importantes da escola é justamente essa permeabilidade entre culturas, possibilitando aos alunos participarem das várias práticas sociais em seu sentido mais amplo, de maneira ética, crítica e democrática.

Outras propostas que têm se mostrado interessantes são àquelas construídas com intuito multidisciplinar. Tenório e Oliveira (2009) também apostam nos recursos visuais e nas experiências para que alunos surdos e ouvintes possam construir conhecimento. Eles sugerem uma vivência do “pular corda”, feita de algodão, em que, ao tempo da realização dos conteúdos da Educação Física - como a cultura do movimento - eram demonstradas figuras e experiências dos processos de fabricação do algodão, cujo conteúdo era das aulas de ciências.

Segundo Vigotsky (1991), essas experiências são importantes para que o aluno possa a partir daí elaborar conceitos e, cabe ao professor ouvinte levar essas estratégias para que haja a organização dos processos mentais que, de fato, não é benéfico apenas para os alunos surdos, mas também para os demais.

Conforme resultados encontrados por Quadros (2006), ao tratar sobre aulas de ciências em campo, vivenciando as diferentes paisagens, ao realizarem experiências o aluno demonstra-se curioso, buscando perceber os materiais, ou estímulos a sua volta, além de efetuar medições e compreender conceitos.

Concluem a reflexão Tenório e Oliveira (2009), a qual concordamos que, no contexto da educação de surdos há de se pensar na discussão do acesso ao conhecimento científico como condição para a afirmação desses sujeitos, onde através das experiências e compreensão visuais sejam desenvolvidas suas potencialidades e autonomia.

É o que pretende-se buscar, quando nos retratamos ao professor ouvinte, em uma escola que busca a perspectiva bilíngue, a inserção de estratégias de modo que o ensino e aprendizagem possam ser alcançados também por esses indivíduos surdos, proporcionando uma troca de experiências, respeito mútuo (linguísticos ou não) e compreensões individuais e, portanto, sem exclusões.

3. OS DIFERENTES SABERES EM UM MESMO CAMINHO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PARCERIA COLABORATIVA

3.1 Característica da pesquisa: a abordagem colaborativa de pesquisa

A pesquisa proposta foi de natureza qualitativa, tendo em vista que se trata de um estudo que vai a fundo no sujeito, isto é, abrange aspectos da individualidade dos participantes. Creswell (2007, p. 186) define alguns pontos sobre a pesquisa qualitativa que valem ser mencionados:

[...] É fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, trazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre o seu significado.

Sendo assim, “a pesquisa qualitativa é como um ‘funil’ que vai depurando as questões amplas do início até chegar a uma/s questão/ões específica/s” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13), ou seja, são procurados elementos que envolvam as particularidades do sujeito participante, abrangendo, assim, um conhecimento maior sobre dada situação e/ou participantes.

Andrade e Holanda (2010) indicam que este tipo de pesquisa busca conhecimentos sobre uma compreensão particular daquilo que se estuda, já que o foco de sua atenção é dirigido para o específico, o individual, aspirando à compreensão dos fenômenos estudados que somente surgem quando situados.

Para alcançar tal propósito, a pesquisa qualitativa conta com a utilização de alguns instrumentos de pesquisa, que, no caso presente, consistiram na utilização de entrevistas semiestruturadas e diários de campo, sendo primordiais para a compreensão particular do objeto/sujeito estudado.

A pesquisa qualitativa também envolve, segundo Andrade e Holanda (2010), o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; pesquisa-ação e colaborativa, além de textos e produções culturais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Por isso, os investigadores desta área de atuação utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, no intuito de conseguirem compreender a situação ou os

sujeitos que se encontram envolvidos, assim como o assunto que está ao seu alcance.

Entendemos, então, que esse tipo de pesquisa é eficaz quando tratamos de averiguar uma situação ou um sujeito de maneira detalhada. Nesse olhar, portanto, a pesquisa qualitativa envolve um trabalho com questões complexas, justamente pelo fato de seu funcionamento estar explicitado nas especificidades da conduta humana.

Assim, tal como nos apontam Andrade e Holanda (2010, p. 260)

Nas várias modalidades de pesquisa qualitativa, pesquisador e sujeito são produtores de pensamento. A especificidade desse tipo de pesquisa refere-se à busca dos aspectos da realidade do sujeito, considerando que esses aspectos são apreendidos por sujeitos pesquisadores.

Sabemos que a pesquisa qualitativa contém várias modalidades e, compreendendo a importância do saber acerca dos processos que permeiam a prática docente no contexto da surdez, consideramos a necessidade de utilizar um tipo de estudo que pudesse contribuir com este processo educacional. Além disso, estudos (GESSER, 2009; LOPES, 2007; LODI, 2012, entre outros) têm apontado que este campo é rico em debates e necessita de práticas no meio escolar, principalmente as que tratam sobre o desenvolvimento do processo educacional bilíngue para os surdos.

Deste modo, levando em consideração as especificidades da pesquisa qualitativa, que contempla a individualidade dos sujeitos participantes e entende com mais profundidade dada situação de investigação, elegemos a abordagem colaborativa para desenvolvermos na presente investigação.

Neste trabalho nos dedicamos a contribuir com o desenvolvimento do processo bilíngue na educação de surdos através da abordagem colaborativa, em que sujeitos e saberes diferenciados (professoras e pesquisadora) serão contemplados.

Conforme Ibiapina (2008), a prática de pesquisa colaborativa engloba pesquisadores e pessoas envolvidas de uma maneira geral, tanto em processos de produção de conhecimentos quanto de desenvolvimento interativo da própria pesquisa, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que os envolvidos

produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam o desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, no campo educacional, trata-se de uma atividade de produção de conhecimentos em conjunto de pessoas que colaboram entre si, criam objetivos e resolvem problemáticas. Isto posto, Ibiapina (2008, p. 55) explica que:

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetória em que os parceiros em momentos inter e intra subjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente.

Ainda sobre o tema, Ibiapina (2008, p. 19-20) esclarece:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professores. Nesse processo, a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa.

Assim, nesse tipo de abordagem de pesquisa, há um “compromisso compartilhado. É o diálogo que irá prevalecer, tomando a consciência e podendo levar à mudança daquela realidade observada” (BRANDE, 2004, p. 26). É permitida aos participantes a negociação de alguns conceitos, possibilitando, dessa maneira, a reflexão das ações cotidianas, não havendo hierarquia entre pesquisador e pesquisado.

Cappelini (2004, p. 105) nos lembra que uma característica determinante dessa modalidade de pesquisa é o fato de os objetivos poderem ser remanejados segundo o andamento de cada fase, marcada pelas reuniões periódicas do grupo participante. A pesquisa colaborativa é o processo de investigação da ação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação e para qual é essencial a valorização do saber e do saber fazer do professor, tomado como coautor das atividades.

“Embora os conceitos de pesquisa colaborativa sofram variações, uma das características comuns a muitos deles “é a potencialidade que este tipo de pesquisa tem para contribuir com o desenvolvimento profissional por meio de oportunidades para reflexão sobre as práticas, críticas partilhadas e mudanças apoiadas” (BRANDE, 2004, p. 29).

Isso gerou a nossa preocupação em colaborar com a melhoria do trabalho docente, assim como em ter o professor como parceiro de investigação, de modo a (re)construir saberes, participar ativamente das ações e de possíveis reflexões sobre estratégias metodológicas no espaço educacional, foram motivadores para a realização dessa pesquisa, que, em nosso caso, ocorreu entre professora da sala de recursos multifuncionais e professora da sala de aula comum, incluindo ainda o aluno surdo.

Portanto, de uma forma geral, a pesquisa colaborativa observa, participa, reflete com os sujeitos envolvidos no processo, tendo o diálogo como principal ferramenta, em que algumas situações são refletidas e discutidas para que sejam ressignificadas, tanto pela pesquisadora quanto pelo(a) professor(a) em questão com a finalidade de pensar na educação para surdos.

A colaboração também se deu com a realização de oficinas de Libras para diferentes agentes da comunidade escolar. Esta intervenção teve a finalidade de contribuir no processo de conhecimento da Libras no espaço educacional. É importante mencionar também que, em parceria com a Secretaria de Educação do Município de Craíbas, foram realizados também cursos de formação para os professores e gestores da região que estivessem trabalhando com alunos surdos. Contudo, apesar de terem sido momentos importantes e ricos da pesquisa, não analisaremos estes dados neste trabalho por falta de tempo hábil.

Esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, sob protocolo número 010641/2011/84, tendo sido aprovado. Os participantes da pesquisa são denominados por nomes fictícios e todos assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido, após terem sido explicados os objetivos, a forma de participação, os riscos e dirimidas as suas dúvidas pela pesquisadora.

3.2 Participantes

Alguns critérios foram adotados para a construção do presente trabalho. Por isso, de acordo com Duarte (2002, p.141):

[...] Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Não obstante, vale apontar alguns esclarecimentos sobre a escolha dos participantes e da escola. Primeiramente, buscamos uma escola em que estivessem alunos surdos matriculados e, ao mesmo tempo, que estivesse implementando práticas que buscassem o bilinguismo no seio da própria escola; e, além disso, que tal instituição apresentasse receptividade e/ou disponibilidade para participar da pesquisa.

Por termos sido bastante rígidos com relação a este critério, as buscas em Maceió, capital de Alagoas, apesar de intensas — conforme será descrito no procedimento de coleta de dados —, não nos levaram a nenhuma escola com tais características, o que ocasionou o nosso deslocamento para o interior do Estado, mais precisamente para o município de Craíbas.

Dados estes termos, a pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Craíbas, com a participação de uma professora que atuava na sala de recursos multifuncionais e uma professora da sala de aula comum. Ambas estavam envolvidas com um aluno surdo que frequentava o segundo ano do Ensino Fundamental I com 11 (onze) anos de idade, que também foi participante do estudo. Assim como a direção da escola, ambas as profissionais mencionadas mostraram-se interessadas em participar da pesquisa.

A professora da sala de recursos multifuncionais possuía graduação em Pedagogia e estava cursando especialização em Educação Especial – ofertada por um convênio entre a Universidade Federal de Santa Catarina e o Ministério da Educação –, tinha trinta e dois anos (32) e encontrava-se em fase de gestação, motivo pelo qual decidimos acelerar o procedimento de coleta.

Já a professora da sala de aula comum estava cursando Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná, através da modalidade à distância, e possuía curso de magistério ofertado pelo MEC (Ministério da Educação) em convênio com as Secretarias de Educação locais. Ela tinha trinta e oito anos (38) de idade.

Visando atender aos padrões de ética relacionados à pesquisa, atribuímos aos participantes nomes fictícios. Assim, aqueles passarão a ser mencionados por: Vitória (professora da sala de recursos multifuncionais), Helena (professora da sala de aula comum), Vinícius (aluno surdo investigado).

3.3 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram: entrevistas semiestruturadas, observações, diário de campo. Dessa maneira, foram realizadas anotações em diário de campo referentes às observações feitas em sala de aula e na sala de recursos multifuncionais. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, sendo todas filmadas.

Além disso, os planejamentos e a produção dos materiais com as professoras também foram filmados, com o intuito de não perder de vista o andamento dos processos de colaboração e registro dos apontamentos importantes.

3.4 Procedimentos de coleta de dados

Para iniciarmos a descrição dos caminhos percorridos na presente pesquisa, acreditamos ser importante dividir o estudo em etapas, visando a uma melhor organização realizada. Portanto, podemos registrar 5 (cinco) momentos distintos, conforme segue:

Momento 1 – Realização de uma **conversa inicial** com as professoras Vitória e Helena, bem como com os pais do aluno surdo, em que foram explicadas as intenções da pesquisa. Foram ainda esclarecidas algumas dúvidas e delimitados alguns prazos, além das datas de reuniões para realização das entrevistas posteriores.

Ainda assim, acertados os itens mencionados, os termos de compromisso e livre esclarecimento (TCLE) foram devidamente assinados pelas professoras envolvidas e pelos pais do aluno Vinícius.

Momento 2 – Logo após o primeiro momento, foram feitas as primeiras **entrevistas**, de natureza semiestruturadas, registradas através de vídeogravação, onde foi considerado apenas o áudio registrado e, porventura, transcrito. É característica desse tipo de entrevista que “questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia pelo pesquisador e espera-se que essas questões sejam respondidas livremente pelo entrevistado” (FLICK, 2004, p. 106).

As entrevistas foram realizadas individualmente, tendo sido iniciadas pela professora Vitória e, posteriormente, feitas pela professora Helena. Tais instrumentos focaram as expectativas em relação ao aluno e à língua, as potencialidades que percebiam nele, as dificuldades relacionadas à docência, as estratégias que vinham usando, os conteúdos que estavam sendo tratados, os entraves linguísticos e, por último, as informações complementares que fossem consideradas necessárias pelas docentes.

Em um momento posterior, foi realizada entrevista com pesquisadoras e professoras envolvidas; e, após os momentos de sessões de reflexões e intervenções, foram realizadas novas entrevistas individuais buscando averiguar, na perspectiva das professoras, os resultados percebidos, as expectativas, os planos futuros e as mudanças que buscariam efetivar após o processo de colaboração.

Ao total, foram realizadas duas entrevistas em grupo (professoras e pesquisadoras), mais duas entrevistas individuais com a professora da sala de recursos multifuncionais e duas com a professora da sala de aula comum.

Momento 3 – Posteriormente, foi iniciada a **observação reflexiva**. Esse tipo de procedimento possibilitou um maior envolvimento com a situação estudada, tendo em vista que passamos a fazer parte daquele “universo” e a pensar sobre ele. Conforme atesta Ibiapina (2008, p. 90):

A observação inicia pela observação de aulas em contextos escolares; esse procedimento constrói momentos reflexivos que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação colaborativa é procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica, conquanto princípios formativos.

Deste modo, “a observação precisa antes de qualquer coisa ser planejada, e precisa antes de tudo ser controlada e sistemática. Este planejamento consiste em previamente estipular ‘o quê’ e o ‘como’ observar” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). As autoras ainda afirmam que, para a realização das observações, é de fundamental importância o estudo bibliográfico previamente realizado sobre o tema, o que proporciona melhor apreensão da dimensão exata do que seria observado e de como seria observado. Portanto, o ideal é planejar um caminho sistemático, ou seja, uma linha de ação que irá definir os registros descritivos que separarão os detalhes relevantes à pesquisa.

Além disso, Vianna (2003, p. 21) chama atenção para o fato de que, independentemente do tipo, dos objetivos e das finalidades, qualquer observação deve buscar respostas para quatro questões importantes: o que deve ser observado? Como proceder para efetuar o registro dessas observações? Quais os procedimentos a utilizar para garantir a validade das observações? Que relação vai ser construída pelo observador e pelo observado?

Tendo estes aspectos em consideração, as observações realizadas foram registradas em diário de campo, no qual os pontos norteadores elencados previamente foram: objetivos da aula, estratégias utilizadas, tarefas efetivadas e reações do aluno às atividades executadas. Tais anotações foram decisivas para os planejamentos realizados posteriormente com as professoras, assim como no ato de repensar acerca das estratégias metodológicas.

Foram realizadas observações durante duas semanas. No decorrer deste período, observamos a sala de aula comum nas segundas, quartas e sextas-feiras, no horário vespertino, e a sala de recursos multifuncionais quando o aluno surdo em questão participava, ou seja, às terças e sextas-feiras pela manhã – portanto, no contraturno.

Momento 4 – Convidamos as professoras para, em conjunto (Vitória, Helena e pesquisadora), definirmos objetivos a serem cumpridos durante o tempo de pesquisa, que coincidia com o término do semestre. Além disto, organizamos um cronograma com metas a serem efetivadas durante o período e criamos estratégias para serem utilizadas a *posteriori*.

A este momento da pesquisa denominamos sessões reflexivas, por terem possibilitado que professoras e pesquisadora pudessem repensar as práticas educativas observadas, como também discutir os processos de ensino-aprendizagem e as intervenções realizadas. Ibiapina (2008, p.96) explica que:

[...] as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstróem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Nessa configuração, as sessões foram realizadas com as professoras em locais e horários previamente combinados e também vídeogravadas, muito embora, sóregistramos o áudio novamente. Reuníamos-nos individualmente, assim como em conjunto (professora da sala de recursos multifuncionais, professora da sala comum e pesquisadora). Vale ressaltar que foram escolhidas salas bem ventiladas, isoladas do barulho habitual do meio escolar, e os horários foram combinados conforme disponibilidade das próprias professoras.

É importante mencionar, ainda, que tais sessões foram filmadas e transcritas na íntegra, no intuito de registrar pontos relevantes que pudessem ser revistos posteriormente.

Esses procedimentos foram adotados conforme apontam Dorziat, Araújo e Soares (2011, p. 39) sobre a entrevista e seus registros:

Permite também correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna sobremaneira eficaz na obtenção de informações. Há alerta para todo cuidado e respeito que se deve ter com o entrevistado, desde a escolha do local e o cumprimento dos horários marcados, de acordo com a conveniência dos participantes da pesquisa, até a garantia do sigilo e do anonimato do informante, se for o caso.

As sessões em conjunto realizaram-se em três momentos distintos, também previamente combinados, com as seguintes finalidades: primeiramente, elencar os objetivos a serem alcançados até o final do semestre; posteriormente, discutir sobre o andamento dos objetivos, novas ideias e possíveis modificações; e, por fim, fazer um levantamento geral do trabalho (atividades, opiniões, melhorias, pontos a serem revistos, trabalhos futuros, etc.).

Assim, ao total, foram realizadas 10 (dez) sessões de reflexão: 6 (seis) sessões individuais com a professora da sala de recursos multifuncionais; 2 (duas) sessões individuais com a professora da sala de aula comum; e 2 (duas) sessões realizadas em conjunto com ambas as professoras e a pesquisadora.

Momento 5 – É constituído pelo período de intervenções. Inicialmente, foi aplicado um teste de linguagem compreensiva, sugerido por Quadros e Cruz (2011) – definido nas sessões de reflexões –, com a intenção de averiguar o nível de linguagem compreensiva que o aluno Vinícius já tinha antes de iniciarmos as atividades, visando melhor definir o nosso ponto de partida.

Posteriormente, foram realizadas as intervenções em conjunto com as professoras. Após esta etapa (no final do semestre), o teste foi novamente aplicado, com vistas a observar se aconteceram avanços ou retrocessos.

3.5. Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir dos materiais coletados, através dos instrumentos já apontados, em consonância com os referenciais bibliográficos. O estudo dos materiais coletados na pesquisa buscou concepções de saberes de personagens da prática cotidiana e ainda de autores referenciais sobre o assunto aqui abordado.

Mais uma vez para uma melhor organização da leitura, dividiremos o procedimento de análise, conforme será visto mais detalhadamente no próximo capítulo, em 4 (quatro) momentos distintos:

Momento 1: Observação reflexiva sobre ambas as aulas das professoras, para verificar os objetivos e as estratégias de ensino, bem como as respostas do aluno Vinícius a tais procedimentos;

Momento 2: Sessões de reflexão, individuais (professoras) e em conjunto (professoras e pesquisadora), para redefinir estratégias e objetivos, bem como criar novas práticas;

Momento 3: Intervenções no contexto da sala de aula comum e atendimento educacional especializado com base nas sessões de reflexão;

Momento 4: Nova sessão de reflexão com as impressões sobre os resultados alcançados e ponderações sobre a prática docente no processo de escolarização do aluno Vinícius.

Sabendo que a análise dos dados é um processo essencial da pesquisa, pois é partir dela que o pesquisador aprofunda sua visão em diversos pontos que serão levantados ao longo da investigação, e como nossa proposta buscou realizar uma pesquisa colaborativa, nossa investigação foi focada em uma abordagem junto ao professor.

Portanto, seguimos, mais uma vez, o que sugere Ibiapina (2008, p. 21):

Essa dupla perspectiva, a partir da qual se define a abordagem colaborativa, que privilegia pesquisa e formação, supõe que os docentes não necessariamente sejam chamados a participar das tarefas formais de pesquisa, como, por exemplo, das etapas de definição do quadro conceitual necessário à problematização e aos objetivos de pesquisa, da metodologia de construção e análise de dados e da produção e difusão dos resultados.

Diante dessa perspectiva, procurou-se utilizar e/ou aproveitar todos os dados levantados, bem como foi realizada uma análise minuciosa nesse contexto, pois há intenção também de verificar possíveis descobertas, em busca de novas abordagens e visões relevantes.

4 UMA LÍNGUA DIFERENTE, UMA VISÃO DIFERENTE, UM FAZER DIFERENTE: AÇÃO E REFLEXÃO DOS DADOS

4.1 (Re)conhecendo o ambiente: a escola, as professoras e o aluno

Inicialmente, para melhor visualização do espaço em que trabalhamos, faremos uma descrição do espaço físico, especificando os elementos físicos e estruturais do funcionamento da escola. Além disso, falaremos um pouco das professoras envolvidas e do aluno com surdez.

4.1.1 Conhecendo a Escola Municipal Geovane Aguiar

Conforme já mencionado de maneira breve, a pesquisa foi realizada em uma escola situada no município de Craíbas, mais precisamente na zona urbana⁶, local onde funcionavam 6 (seis) escolas municipais.

A instituição de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida dispunha de um pátio externo, destinado às aulas de Educação Física, que ocorriam apenas no turno da manhã; dispunha também de um pátio coberto, onde eram realizados os eventos festivos. Além disso, na entrada da escola, havia uma espécie de parque, com uma piscina de bolas de plástico, um carrossel, além de jogos de caracol e amarelinha pintados no chão.

Na escola havia ainda uma cozinha, uma sala de informática, uma sala de leitura, que também funcionava como biblioteca, 14 (quatorze) salas de aula, uma sala de recursos multifuncionais, uma sala da secretaria administrativa, uma sala da coordenação e da direção.

As salas de aula eram de tamanho pequeno e comportavam uma média de 30 (trinta) alunos, e a sala de recursos multifuncionais, com capacidade para 10 (dez) pessoas, embora nela só fosse atendido um aluno por vez.

É importante comentar que a sala de aula comum era constituída de mesas e cadeiras de altura pequena, um quadro-negro, uma mesa e uma cadeira de porte médio, estas destinadas à professora, e, ainda, diversos cartazes espalhados na parede pela professora, conforme conteúdo ministrado. Havia 04 (quatro) janelas em cada sala; e, mais precisamente na sala do aluno Vinícius, essas janelas eram

⁶Vale destacar a informação, pois no referido município existem inúmeros povoados próximos que são contemplados com escolas do município e que, no entanto, localizam-se na zona rural, muitas sustentadas pelo plantio de fumo, característico da região agreste de Alagoas.

voltadas para o pátio externo, o que, quando eram realizadas atividades de outras turmas, lhe causava grande inquietação por lhe chamar atenção.

Já a sala de recursos multifuncionais era equipada com ar-condicionado, duas mesas redondas, rodeadas por 5 (cinco) cadeiras, cada uma com cor distinta, jogos diversificados, um computador, uma impressora, um espaço dedicado à leitura, cartazes espalhados pelas paredes da sala e um armário, no qual a professora guardava as atividades realizadas pelos alunos.

4.1.2 Conhecendo o cotidiano das professoras

Começaremos falando um pouco do cotidiano da professora Helena (sala de aula comum) e, posteriormente, da professora Vitória (sala de recursos multifuncionais).

A professora Helena lecionava no turno vespertino, que se iniciava às 13h30min. No entanto, como residia no município vizinho e dependia do transporte do município de Craíbas, chegava à sala de aula às 14h. Enquanto aguardavam a chegada da professora, os alunos corrigiam a tarefa de casa com a auxiliar de sala⁷.

As atividades eram realizadas de duas formas: atividades no livro, com leitura em voz alta e resolução das atividades, e o que a professora nomeou de “atividades complementares”, que consistiam naquelas copiadas no quadro, lidas e resolvidas posteriormente em voz alta.

Determinados elementos foram trabalhados pela professora, alguns extraídos do livro didático e outros confeccionados, como alguns cartazes que foram apegados na sala, com os seguintes assuntos ilustrados (desenhos representativos): família silábica; alfabeto escrito com letras maiúsculas e minúsculas; alfabeto manual (Língua Brasileira de Sinais).

A professora Vitória atendia o aluno Vinícius no período da manhã, às terças e sextas-feiras, das 7h45min às 9h30min, e costumava chegar antes do horário para imprimir as tarefas que preparava para aplicar.

⁷ A auxiliar de sala tinha 23 (vinte e três) anos e cursava pedagogia à distância pela UNOPAR. Ela foi selecionada para esta turma especificamente por ter uma filha com síndrome de down, pois a gestão imaginou que este fato corroborava com a sua atuação na sala, que, por sua vez, tinha um aluno surdo (Vinícius) e outro com paralisia cerebral. Entretanto, sua presença só se configurou na pesquisa durante as duas primeiras semanas, coincidentemente durante o período de observação. Após este momento, ela solicitou afastamento, pois sua filha encontrava-se em situação de enfermidade; portanto, a pesquisa realizou-se com a participação apenas do aluno e professoras mencionadas.

Na formação ofertada pela coordenadora de Educação Especial do município de Craíbas, a professora recebeu a orientação de que tinha que realizar três conteúdos obrigatórios em todos os atendimentos, quais sejam: alfabeto manual, calendário e cumprimentos.

Seguindo esta orientação, Vitória assim o fazia e, após este momento, aplicava o conteúdo planejado, utilizando como ferramentas fichas de comunicação. Em alguns atendimentos, também se utilizou de jogos da memória e dominó; e em apenas um utilizou um jogo de computador que não estava relacionado ao conteúdo trabalhado por ela naquele atendimento.

Uma de suas investidas no intuito de que o aluno utilizasse a Libras também no ambiente familiar foi de que sempre um familiar (irmãs, pai ou mãe) assistissem aos atendimentos, visando aprender a língua de sinais e deste modo poder interagir com Vinícius em casa. A ideia tornou-se de difícil concretização, uma vez que, depois de algum tempo de atendimento, só a irmã mais velha do aluno comparecia, e mesmo assim esporadicamente.

Vitória tinha noções básicas de Libras e buscava estudar os sinais em materiais que encontrava na internet, já que sua gravidez era considerada delicada e ela não podia deslocar-se com frequência para os encontros de surdos que anteriormente costumava frequentar, para um maior conhecimento da língua.

Ao término do atendimento educacional especializado, a professora Vitória sempre aplicava alguma atividade escrita e, com o seu auxílio, Vinícius a respondia, estando na maioria das vezes desinteressado e ansioso por terminar a tarefa.

4.1.3 Conhecendo o perfil do aluno Vinícius

Vinícius cursava o segundo ano do Ensino Fundamental em uma turma composta por 30 alunos, sendo, destes, 29 (vinte e nove) ouvintes e 1 (um) surdo, o próprio Vinícius. O aluno costumava utilizar o que se conhece na literatura por comunicação através de pantomima⁸, visto que tentava comunicar-se através de gestos e mímicas utilizadas por ele e seus pais. Em muitas oportunidades, o aluno

⁸Segundo Cavalcante e Brandão (2012, p. 57), “a pantomima são gestos que simulam ações ou personagens executando ações, é a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações; os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais) tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação”.

tentou empregar esse meio de comunicação com a professora, que permitia que ele se expressasse e, ao entender o que estava sendo dito, demonstrava o sinal (em Libras, quando conhecia) referente ao que estava sendo expresso por ele.

Em muitos momentos, o aluno mostrava-se disperso, tanto durante as aulas, quanto durante o atendimento educacional especializado. Entretanto, mantinha-se mais concentrado no atendimento do que nas situações de sala de aula comum. Seu comportamento costumava ser hostil, quando não eram realizadas suas vontades, não hesitando em agredir professores ou colegas quando se sentia incompreendido.

Em contrapartida, apresentava visíveis investidas de comunicação com seus colegas de turma, quando por muitas vezes levantava-se para gesticular situações que aconteceram no seu dia a dia e apontando para a área externa, convidava-os para jogar futebol. Normalmente, Vinícius apontava para objetos buscando se fazer entender. Por exemplo, quando queria falar de algum animal existente em sua casa, apontava para o cartaz que continha imagens, ou mostrava a bola de futebol desenhada em seu caderno para expressar que queria jogar na área externa.

Mostrava também tentativas de comunicar-se com as professoras. Normalmente na sala de atendimento com a professora Vitória, como a sala possuía diversos jogos, cartazes ilustrados com imagens, Vinícius levantava-se para apoiar-se nestes objetos na tentativa também de comunicar-se. Já com a professora Helena, Vinícius utilizava muitos gestos e às vezes fazia algumas imitações; outras vezes, orgulhoso de suas atividades copiadas, levantava os braços e balançava as mãos se parabenizando pelo que realizou, solicitando que a professora fizesse o mesmo.

Em relação à pesquisadora, muitas vezes repudiou-a; porém, ao término da pesquisa, costumava pedir que sua presença se estendesse na escola além do combinado para que as atividades fossem explicadas em Libras⁹.

Tanto em sala de aula comum, como no atendimento educacional especializado, Vinícius sentia-se bem executando as tarefas solicitadas, embora, como já dito anteriormente, se dispersasse facilmente. Durante os intervalos, gostava de praticar atividades físicas, alimentar-se com a merenda da escola e brincar.

⁹ Durante período de intervenções.

Em relação à Língua de Sinais, no início da pesquisa, sempre se mostrava desinteressado para as solicitações e investidas das professoras. Acreditamos que este fato ocorria por Vinícius ser o único aluno surdo da escola, o que tornava a Libras uma língua estranha a quase todos.

Em vista disso, é importante apontar também o que foi percebido nos momentos de observação e registrado em diário de campo na dada situação.

4.2 Categorias de análise

Para uma melhor compreensão e discussão do estudo, constituí cinco categorias que considereí fulcrais para a análise: observação reflexiva; as sessões reflexivas; os procedimentos da SRM; as ações na sala de aula comum e a perspectiva do processo de colaboração.

4.2.1 A observação reflexiva

Buscamos observar as intervenções das professoras durante um período de duas semanas, Assim, ao iniciarmos as observações reflexivas foram vistos os pontos que seriam destacados durante a atuação de ambas as professoras. Foram eles: os objetivos propostos pelas professoras, as atividades executadas e as estratégias utilizadas por elas. Além disso, as observações da pesquisadora quanto às reações do aluno em relação às investidas (atividades, estratégias, conversas, entre outras) também foram notadas.

No que se refere às práticas da professora da sala de recursos multifuncionais, foram verificados os seguintes objetivos designados por ela: ampliar o aprendizado do vocabulário em Libras, estimular a aquisição de campo de palavras da língua portuguesa escritas a partir do vocabulário trabalhado em Libras, estimular a atenção, a concentração e o raciocínio lógico, utilizando atividades como quebra-cabeça, dominó, jogo da memória e jogos no computador. Todas as atividades eram executadas tendo como apoio gravuras para facilitar a comunicação e/ou solicitações.

Durante a aplicação das atividades, as reações de Vinícius eram de inquietação, mais precisamente durante os primeiros 20 (vinte) minutos. Apresentava interesse na escrita; no entanto, não entendia o que copiava. À medida que ilustrações eram apresentadas, Vinícius fazia associações com elementos e/ou vivências do seu dia a dia. Por exemplo: ao ver a imagem da faca, ele mostrou um corte no dedo e disse que havia acontecido quando manuseava uma faca pequena.

Acreditamos que parte da inquietação do aluno devia-se às dificuldades de compreensão do que estava sendo trabalhado, visto que o processo de alfabetização na Língua Portuguesa estava acontecendo antes mesmo de o aluno ter acesso a Libras, desta forma, inviabilizando o processo de leitura.

Acreditamos que, de certa maneira, este fato provocava a desatenção do aluno, assim como impedia a professora de perceber as potencialidades de Vinícius, concentrando suas forças, na maior parte do tempo, em conter o comportamento dele. Ilustramos a afirmação com uma das falas da professora Vitória:

Vitória (professora da SMR¹⁰): *Assim, potencialidades eu sei que ele tem, mas só resta assim a questão da atenção que, assim, é a dificuldade que a gente, assim... Pelo menos eu tenho tido mais dificuldade. Porque, a atenção... Às vezes, a gente quer mostrar uma coisa e ele se desliga totalmente. Quando ele vê outra coisa... Então eu acho que assim, como você já observou, é o que eu sinto mais dificuldade nessa questão [Nota em diário de campo, 09 de abril de 2012].*

Sobre isso, concordamos com Peixoto (2006, p. 208):

Sendo a língua de sinais a primeira língua do surdo, é válido destacar que o encontro desses sujeitos com a escrita – da língua majoritária – é precedido e possibilitado pela língua de sinais. Quanto mais efetivo é o acesso da criança surda à língua de sinais, melhores chances ela tem de fazer uma apropriação mais consistente da escrita. Para grande parte dos surdos, a linguagem evolui através da língua de sinais, que amplia as possibilidades cognitivas e conceituais para nomear e categorizar a realidade ao seu redor, bem como perpassa os objetos de conhecimento com o qual se deparam.

Se avaliarmos este processo da leitura e escrita da língua portuguesa para sujeitos surdos, torna-se fundamental mostrarmos a função da língua de sinais como sua viabilizadora. Conforme Fernandes (2009), a internalização de significados e

¹⁰Passaremos a adotar a sigla SRM, que significa Sala de Recursos Multifuncionais, antes das falas apontadas.

conceitos, valores e conhecimentos será realizada através desta Língua de Sinais, que, por sua vez, servirá como suporte cognitivo para a aprendizagem de um sistema de signos, permitindo a apropriação da pessoa surda desconhecadora do valor sonoro das palavras. Seguramente, essas ações foram refletidas posteriormente durante as sessões de reflexão e serão retomadas posteriormente.

Ficou claro que os objetivos da professora Vitória focavam em investidas relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa e que suas estratégias costumavam ser fragmentadas; pois eram vistos no mesmo atendimento investidas, sempre utilizando o material visual, mas com focos que variavam entre a Língua Portuguesa escrita, a Libras e porventura, tentativas de oralização.

Isso por que pudemos notar que quando Vitória utilizava tentativas em relação ao seu vocabulário em Língua Brasileira de Sinais com Vinícius, o aluno cometeu equívocos com certa frequência na grande maioria das sinalizações, visto que as solicitações visuais da professora Vitória normalmente continham escritas abaixo da gravura e, talvez pelo hábito da cópia, Vinícius dava mais ênfase em reproduzir as palavras escritas – portanto, ao serem evidenciados os sinais, o aluno errava em maior número de vezes a configuração e a orientação das mãos.

Em grande parte das situações, demonstrava ausência de compreensão, principalmente quando a professora Vitória solicitava atividades que marcavam o tempo, tais como: calendário, meses, datas importantes. Entretanto, Vinícius demonstrava compreensão quando havia uma associação entre o significado com alguns sinais específicos que se aproximavam de elementos icônicos¹¹, ou seja, visualização/execução do sinal pretendido – por exemplo: árvore.

No entanto, percebemos que a professora não compreendia do que se tratava os elementos icônicos e, comumente costumava entender a associação que Vinícius produzia como mímicas ou gestos caseiros, sem explorar estratégias em relação a isso.

¹¹Gesser (2009) chama a atenção para o fato de que há uma tendência em imaginar que a Língua de Sinais é exclusivamente icônica, ou seja, possui relações entre formas e significados. No entanto, embora exista um grau elevado de sinais icônicos (beber, árvore, casa, avião...), é importante destacar que essa característica não é exclusivamente da Língua de Sinais. As línguas orais também incorporam essa característica, como os exemplos das onomatopeias: pingue-pongue, zigue-zague, entre outros. Portanto, na Língua de Sinais, a iconicidade é utilizada de forma convencional e sistemática.

O interesse do aluno costumava ser maior ao serem mostradas gravuras (fichas de identificação) de tamanho grande, que continham: sinais + gravuras + execução. Tais procedimentos (utilização de figuras, mais execução, mais sinais, através das fichas de identificação) foram introduzidos em alguns atendimentos educacionais especializados¹², nos quais se utilizaram jogos (jogo da memória, dominó e jogos virtuais) como material de apoio.

Em relação ao alfabeto manual, alguns sinais com configurações semelhantes eram confundidos, como, por exemplo: N com U e F com T. Em contrapartida, o aluno tinha domínio da sinalização de algumas vogais; todavia, em relação às consoantes, mostrou diversas dificuldades de compreensão, mesmo reconhecendo algumas (como as do seu nome). As letras reconhecidas pelo aluno durante o período de observação foram: A, V, E, I, O, B, J, D. No entanto, não sabíamos se o aluno estava ciente do significado do que sinalizada.

Foram ainda observadas algumas tentativas, por parte da professora Vitória, em realizar tarefas que estimulassem o aprendizado da Língua Portuguesa, sem percebermos muito sucesso nestas, visto que o aluno reproduzia sons avulsos e não entendia o que estava tentando oralizar.

Nesse caso, Souza (2009, p. 35) nos explica que:

A criança surda em geral está imersa em um ambiente linguístico cuja circulação da linguagem oral lhe é pouco ou nada acessível por causa da privação sensorial, a depender do grau de surdez. O pouco uso das habilidades comunicativas orais pode estar diretamente ligado à situação social, e não, necessariamente, ao déficit de cognição ou incapacidade. A situação social é o palco das interações entre os indivíduos em uma sociedade, por meio das quais o sujeito se apropria das ideias do outro e constrói conhecimentos de forma interativa.

A privação linguística em Libras tornava mais difícil a construção de sentidos por Vinícius nas intervenções da professora Vitória, conforme será visto mais adiante, pois “a ausência de comunicação, e a interação, muitas vezes truncada, faz que o sentido fique atravessado em virtude da pouca habilidade com a linguagem oral” (SOUZA, 2009).

¹² Atendimentos Educacionais Especializados, realizados na sala de recursos multifuncionais e que, por determinação do MEC, deveriam ser efetivados no contraturno de maneira complementar e suplementar à sala de aula comum. Aqui, em alguns momentos, poderemos utilizar a sigla AEE.

Portanto, não só para o surdo, mas também para crianças ouvintes de uma maneira geral o atraso na aquisição da linguagem ou ao acesso à língua podem resultar em consequências negativas (VIGOTSKY, 1991), e uma delas seria a ausência de interações importantes entre indivíduos na construção do conhecimento, como já dito. No caso de Vinícius, então, notou-se que se fazia essencial esse ingresso às nuances linguísticas – e, portanto, foi um dos pontos destacados pelas pesquisadoras para serem vistos durante as sessões de reflexão.

Por fim, destacamos também que havia uma média de 04 (quatro) assuntos por sessão de atendimento educacional especializado, que durava uma hora e trinta minutos, o que, de fato, sobrecarregava o aluno, visto suas frequentes tentativas de sair da sala (4 vezes, em média), durante um mesmo atendimento.

Entendemos que era necessário uma reorganização de estratégias na atuação da professora que, só iria acontecer de fato quando novos objetivos fossem criados. Para isso, destacamos os seguintes pontos sobre a professora da sala de recursos multifuncionais para serem vistos posteriormente nas sessões de reflexões: rever objetivos; rever estratégias; discutir sobre a utilização de uma investida linguística, visto que estavam sendo usadas três formas distintas (Língua Portuguesa escrita, oralização de Língua Portuguesa e Libras e; ainda, construir conjuntamente objetivos com a professora da sala comum, visto que não foram verificadas táticas nesse sentido.

Em relação à sala de aula comum, também foram realizadas duas semanas de observação no horário da tarde. Os objetivos mostrados pela professora foram: trabalhar alfabeto, família silábica, compreensão e interpretação de textos, tipos de moradias, pessoas da família e operações de matemática (relacionadas à quantidade).

Nas aulas de Ciências, a professora Helena costumava utilizar mais o livro didático do que o quadro. De um modo geral, ela fazia a leitura das atividades, textos ou assuntos em voz alta, pedia atenção dos alunos nas ilustrações do livro e pedia para que eles respondessem, procedendo da mesma maneira nas atividades colocadas no quadro. No final aula, eram lidas em voz alta as respostas das atividades.

Durante as aulas de Português, a professora Helena sempre trabalhava com textos para serem interpretados posteriormente, utilizando ainda a leitura em voz

alta e a solicitação das respostas da mesma maneira. Já nas aulas de Matemática, quando trabalhava as operações fundamentais, apesar de usar a mesma metodologia para Vinícius, Helena explicava, através da oralização, que a professora auxiliar iria contar os lápis de cor junto com ele e que, então, ele poderia somar e subtrair. Conforme ilustramos:

Helena: *Vinícius* [acitava com as mãos], *sente com ela* [apontava para a auxiliar de turma], *que ela vai conta com você* [mostrava os lápis de cor].

[A auxiliar de turma apontava o número 2 e mostrava dois lápis.]

Vinícius: *logo perdeu atenção, pois preferia copiar a atividade que estava escrita no quadro* [Nota de diário de campo, 13 de abril de 2012].

Regularmente, a professora costuma desenvolver os assuntos trabalhados em sala de aula da seguinte maneira: copiava a atividade no quadro e solicitava que os alunos copiassem e respondessem. Ao término (quando quase todos já haviam acabado), ela respondia em voz alta as questões, pedindo a participação dos alunos, também de maneira oral. As tarefas utilizadas em sala de aula eram questões para serem completadas, frequentemente de múltipla escolha.

Nesse momento, destacamos dois pontos cruciais sobre estratégias em salas de aula com alunos surdos: o primeiro ponto é que a professora utilizava basicamente aulas expositivas, acompanhada por exercícios de repetição e leitura em voz alta. O segundo ponto era que este modelo de ensino não contemplava o aluno surdo em suas estratégias, visto que, embora empregasse esforços em utilizar a Libras (ainda incipiente), suas aulas não possuíam estratégias visuais.

Sobre o primeiro ponto, Ferreira e Zampieri (2009) comentam que tais estratégias – repetição, aplicação e recapitulação – ainda têm bases no ensino tradicional, divergindo das propostas atuais inclusivas, que por implicarem uma pedagogia da diversidade, obrigam o professor a trabalhar de maneira metodologicamente diferenciada.

Sem nos desligarmos desta lógica, no segundo ponto destacado, as estratégias visuais deveriam estar presentes durante as aulas da professora, visto que é a partir desta referência visual que o aluno estaria correlacionando as imagens às suas experiências.

Importa destacar que estamos tratando de uma posição do professor em sala de aula que vai muito além de simplesmente adotar estratégias tradicionais, mas eram necessárias investidas que fossem satisfatórias para o aluno surdo daquela sala.

Conforme aponta Ferreira e Zampeiri (2009), lidar com a diferença (surdos, ouvintes) não é tarefa fácil; contudo, não é impossível. Por se tratar de seres humanos, eles se modificam a cada instante e exigem novas posturas, contudo, depende do compromisso que as equipes educacionais adotam com a reflexão sobre o outro, ou seja, é necessário que se pense sobre o aluno não apenas no “ser surdo”, mas também em suas características e interesses individuais.

Sobre tais iniciativas, percebemos que a prática da professora em muito se assemelha à descrição de alguns estudos (LODI, 2012; LODI E LACERDA, 2009). Como exemplo disso, Zampiere e Pereira (2009, p. 102-103) verificaram em sua pesquisa que:

De um modo geral, foi observado que as professoras tinham uma prática semelhante, ou seja, no início da aula os alunos retiravam de suas mochilas, o caderno de classe para copiar o cabeçalho e a rotina do dia, escrita na lousa pela professora. Enquanto os alunos faziam esta atividade, a professora dirigia--se até as carteiras deles para averiguar o que copiavam e também solicitar as tarefas enviadas para casa [...] As professoras também se dirigiam às carteiras dos alunos para supervisionar o processo de atividade. Coletivamente, a correção era feita quando a maioria não havia terminado, assim, as professoras solicitavam para algum aluno ir até a lousa e escrever a resposta e/ou responder do seu próprio lugar.

A rotina e as estratégias de ensino descritas anteriormente eram muito semelhantes daquelas realizadas pela professora Helena, embora houvesse algumas tentativas de promover iniciativas diferenciadas, como levar premiações (confeitos, pirulitos, entre outros) para quem acertasse as respostas no quadro ou em voz alta. Normalmente Vinícius também ganhava o prêmio, mas em nenhuma das vezes por acertar a resposta correta, mas pela “participação”.

Outra tentativa em relação à estratégias era que Helena possuía conhecimentos rudimentares em Libras e, por vezes, costuma tentar utilizar alguns sinais que conhecia, como, por exemplo, o sinal de Língua Portuguesa, referindo-se à aula de Português, ou ainda alguns animais, como: coelho, cavalo e macaco.

Contudo, na grande maioria das vezes, as leituras em voz alta eram predominantes em suas aulas.

Nesse sentido, concordamos com Zampiere e Pereira (2009) quando defendem a necessidade de o professor ouvinte ter mais conhecimentos em Libras para poder auxiliar os alunos surdos nas questões do cotidiano da sala de aula, como, por exemplo, comandos disciplinares do tipo “cole”, “recorte”, “faça outra vez”, “pode começar”, entre inúmeros outros.

Indo mais além, Zampiere e Pereira (2009) também mostram a necessidade de conhecimentos relacionados à gramática, como a utilização de classificadores, que, conforme aponta Quadros (2011), são importantíssimos para surdos ainda em fase de aquisição de língua, como o caso de Vinícius.

Devemos lembrar que estamos nos referindo aqui a alguns exemplos, mas sabemos que é importante o domínio linguístico da Libras por parte do professor da sala de aula comum, uma vez que ele deve executar todas as suas atribuições tanto com surdos quanto com ouvintes e que as interações tanto na Língua Portuguesa quanto na Libras são essenciais para alcançar os objetivos designados às imputações do ser professor.

Contudo, no caso de Vinícius, as investidas da professora normalmente não eram compreendidas, pois, por ele ainda não saber a Libras, respondia com algumas gesticulações arbitrárias que a professora costumava não entender. Helena, por sua vez, iniciava utilização de sinais, mas logo não encontrava elementos em seu vocabulário para a sinalização da oração completa e, por fim, executava também gestos que, aparentemente, não faziam sentido para Vinícius. Desse modo, ambos demonstravam irritação pela falta de compreensão e procuravam executar outras atividades, conforme destacamos:

[Vinícius Levanta-se com a atividade copiada e mostra para Helena.]
Professora Helena [sala de aula comum]: Helena olha e acena para Vinícius com o sinal de positivo.
Vinícius: dirige-se até a porta da sala e tenta avisar que vai ao banheiro e depois beber água, pois tinha que tomar um remédio.
Professora Helena: diz que não, por não entender o pedido.
Vinícius vai até a bolsa mostrar o remédio.
Professora Helena: Helena acha que ele está virando as costas para ela e o segura pelo braço para que olhe em direção ao seu rosto.
Vinícius: tenta mostrar a bolsa com o remédio.

Professora Helena: diz: ah, faça como quiser. Quer sair, saia, mas vai perder o assunto [apontando para o quadro] [Nota de diário de campo, 10 de abril de 2012].

Consideramos que esta observação foi de fundamental importância nos momentos de sessões de reflexão, pois era necessário encontrar elementos nas aulas da professora Helena que fossem acessíveis a Vinícius e que permitisse ainda ser trabalhada a utilização dos sinais em Libras com ele em sala, como veremos.

Ainda sobre a professora Helena, verificamos também que ela procurava ser atenciosa com seus alunos e, no decorrer da aula, não demonstrou dedicar a Vinícius mais atenção que aos demais, assim como também não mostrou indiferença à sua presença, preocupando-se com sua aprendizagem e ao mesmo tempo falando várias vezes sobre a sua angústia por não conseguir alcançar tal ensejo, justificando suas impossibilidades pelos entraves comunicacionais.

Visto isso, foram destacados os seguintes elementos para serem refletidos nas sessões: reorganização dos objetivos, rever estratégias conforme conteúdo programático e pensar nas Libras como parte integrante desses conteúdos.

Destarte, tendo tais observações em mente, foram organizadas as sessões de reflexão. No próximo subtópico apresentaremos alguns objetivos, observações, definições e ideias discutidas, tanto na sala de recursos multifuncionais, quanto na sala de aula comum, as quais merecem destaque

4.2.2 As sessões reflexivas

Após o período de observações, foi realizada uma série de 10 (dez) sessões de reflexões e/ou planejamentos colaborativos, 6 (seis) delas individualmente com a professora da SRM e 2 (duas) com a professora da sala de aula comum, além de 2 em conjunto (professoras e pesquisadora).

Nessas sessões foram (re)discutidas estratégias, ressaltando que esse momento trouxe a possibilidade de professora e pesquisadora repensarem sobre posturas em relação aos materiais e “táticas” metodológicas adotadas. Ibiapina (2008, p. 96) indica esse tipo de técnica, tendo em vista que:

[...] as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida

que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstróem a gênese do próprio significar a partir da linguagem discursiva do outro.

Sobre as reflexões com a **professora da SRM**, em particular, foram revistos os objetivos e estratégias do AEE¹³ fixando-os em torno da aprendizagem da Libras, mais precisamente no que tange ao vocabulário usado no cotidiano de Vinícius, tanto escolar quanto familiar¹⁴.

Buscamos averiguar modos de alcançar e nos comprometer com ensino e aprendizagem de Vinícius, chegando à conclusão de que a Libras deveria ser garantida nesse espaço educacional contemplando as especificidades linguísticas do aluno com surdez.

Ao pensar nisso, discutimos e concordamos com Quadros e Cruz (2011) quando afirmam que, ao ensinar o sujeito surdo, ou qualquer criança, a aprendizagem deve ser funcional ao mundo social destes. Para isso, deveria haver uma situação interativa nas situações de aprendizagem, que, conforme descrito nas observações, durante o AEE os conteúdos eram diferentes e, por conseguinte, não eram aproveitados como deveriam pelo aluno em questão.

Essa reflexão também foi feita com base nos argumentos discutidos por Sousa (2009) de que o surdo necessita organizar a sua própria interação verbal, recorrendo a processos comunicativos que lhe sejam plenamente acessíveis, a exemplo da língua de sinais. Contudo, para o processo de escolarização, como bem destaca Quadros (2006), não é apenas a simples comunicação em uma língua que interessa ao surdo, mas também a reflexividade, a alteridade.

Buscando empenhar nossos esforços nessa esfera, apesar de reconhecer que o tempo de pesquisa não permitiria que alcançássemos tais finalidades em sua totalidade, assim como estarmos cientes de que Vinícius precisava se inserir na comunidade surda¹⁵, buscamos, a partir das experiências e potencialidades que

¹³ Em alguns momentos pode aparecer a abreviatura AEE que significa; Atendimento Educacional Especializado.

¹⁴ Para isso, contamos com a ajuda dos pais de Vinícius, que, em conversa informal, mostraram uma série de elementos que faziam parte do cotidiano do aluno.

¹⁵ Embora não fosse parte de nossos objetivos, buscamos complementar o trabalho com o aluno Vinícius no município vizinho, Arapiraca. Como havia aulas de Libras para surdos e a participação da comunidade surda em diferentes organizações, buscamos garantir que Vinícius frequentasse após as

foram destacadas pelos familiares e professora, introduzir o máximo possível de vocabulário em Libras para o aluno Vinícius e com isso, proporcionar ferramentas para esse processo de aprendizagem e reflexão.

Sobre isso, concordamos com Quadros e Cruz (2011, p. 88-89) quando apresentam algumas orientações básicas, as quais foram consideradas nas intervenções para o ensino de Libras, segundo a autora, devemos então:

Partir dos interesses, das experiências e das competências da criança como uma das condições que costumam ser relacionadas à verdadeira aprendizagem significativa; fazer comentários acerca da atividade ou do tópico tratado, no sentido de facilitar a interação e enriquecer as constantes perguntas que, frequentemente, marcam as interações com as crianças em um programa de intervenção e; evitar corrigir ou fazer com que a criança repita constantemente suas produções errôneas ou incompletas, pois essa atitude pode aumentar a sensação de fracasso da criança e inibir ainda mais as suas iniciativas comunicativas [...].

Com isso, entendemos então que nossas intenções deveriam estar voltadas para com a aprendizagem de Libras, pois conforme Lodi (2012) essas práticas são plurais e determinadas socialmente, histórica e culturalmente, extrapolando assim apenas o universo da escrita.

Portanto, sendo clara essa proposição, a Libras passou a ser a única “investida linguística” nos atendimentos, em se tratando do tempo proposto para a pesquisa. Destarte, para que as mencionadas intenções fossem alcançadas e desenvolvidas da prática, algumas estratégias foram revistas em específico, como a quantidade de conteúdos a serem trabalhados no AEE.

Vitória (professora SRM): [...] eu passei a ter essa realidade porque assim, na questão dos cumprimentos, na questão do calendário a Cynthia [Nome fictício, referindo-se à coordenadora de Educação Especial] quer que passe todos os dias pra gente saber o hoje, o amanhã [...] Aí assim, ela quer que passe todos os dias os cumprimentos, o alfabeto e o calendário.

Viviane (pesquisadora): [...] Você quer fazer como? Porque assim, eu acho o seguinte: se a gente for dar alfabeto, calendário e outro assunto a mais, é muita coisa pra uma hora e meia [...] Além do mais, a gente não consegue desenvolver um diálogo com ele, deixar ele expressar as experiências, deixar ele contar histórias, entendeu?

intervenções essas aulas e que, uma vez por semana, ele fosse para as praças manter contato com surdos usuários e também aprendizes de Libras. Este contato foi facilitado pela professora Helena, que, por sua vez, trabalhava nesta instituição onde havia as aulas e, graças ao contato, a parceria foi firmada, muito embora, só tenha iniciado após as intervenções, visto a disponibilidade de escola de Arapiraca em horários.

Vitória: claro, eu concordo! Porque, se for fazer os três conteúdos em um dia só, eu acho que vai ficar muita informação. Eu também quero “ouvir” ele. Sinto falta disso [...]. Concordo [Nota de diário de campo, 18 de abril de 2012].

Aqui destacamos o que Quadros (2006, p. 29) afirma acerca da valorização e encorajamento na comunicação do aluno; ela diz que “a criança surda deve estar imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo”.

Portanto, imaginou-se que, uma vez o aluno passasse a ampliar o seu vocabulário de Libras, suas iniciativas por compartilhar experiências seriam mais frequentes, portanto, propiciar um ambiente com essa troca seria favorável a este objetivo, que, ficaria inviável caso tantos conteúdos fossem trabalhados no mesmo atendimento.

É importante aqui mencionar que, como Vinícius já tinha 11 (onze) anos de idade – e isto é comum com surdos filhos de pais ouvintes que desconhecem a Libras –, desenvolveu uma espécie de “sinais caseiros”, isto é, um sistema de gestos individual para utilizar com sua família.

Gostaríamos então de expor as ideias de Quadros e Cruz (2011), com as quais concordamos, de que embora, não seja um sistema linguístico completo, os sistemas de sinais caseiros apresentam propriedades essenciais das línguas humanas. No entanto, o fato de esse sistema não ser tão complexo estruturalmente como o da língua de sinais, isso indica que o ambiente apresenta papel significativo.

Para explorarmos esse ambiente de experiência do aluno Vinícius, buscamos averiguar os temas mais utilizados pela professora da sala de aula comum em sessão com ambas as professoras e pesquisadora, procurando também que fosse desenvolvido um possível diálogo entre ambas, até por que é determinação nesse tipo de escolarização que tal diálogo seja permanente (LACERDA, 2009; QUADROS, 2006; LODI, 2006, entre outros).

A conversa foi definidora, e os assuntos, sistematizados de maneira gradual, tal como mostramos através dos apontamentos das professoras e pesquisadora:

Helena: eu tô trabalhando o quê? Tô trabalhando o processo de iniciação à leitura, então, assim... Eu trabalho muito com alfabeto, cores, animais, alimentos, com a família silábica (afirma, folheando o livro didático), para completar as palavras com as famílias, separação silábica, pequenos textos; e daí onde vem a minha dificuldade com o Vinícius, e aí o que é que eu faço, eu tento adaptar a atividade pra ele, pra que ele consiga de alguma forma interagir com a atividade e aprender, mas eu tenho dificuldade nesse sentido com os textos e com as atividades. Eu não sei se ele consegue entender o que eu tô explicando.

Vitória: a gente pode fazer assim: trabalhar em conformidade como você disse (referindo-se à pesquisadora). Ela (referindo-se a Helena) tá vendo esses temas e eu trabalho os sinais dos temas com ele no atendimento; aí, a gente faz compreensão com ele. Eu tenho esse livro também (referindo-se ao livro didático adotado pela escola) [Nota de diário de campo, 18 de abril 2012].

Visto tais elementos, focamos as novas estratégias e objetivos para o trabalho da professora da sala de recursos multifuncionais selecionando os seguintes temas referentes à Língua Brasileira de Sinais: alfabeto manual, cores, números, calendário, animais, alimentos e família. Esses elementos coincidiam com os assuntos trabalhados em sala de aula comum e com as experiências vividas por Vinícius e, ao mesmo tempo, contribuiriam com a ampliação do vocabulário em Libras do aluno.

Importante ter em mente que adotamos esses direcionamentos no intuito de estabelecer relações de ensino e aprendizado para o aluno surdo, não desmerecendo a importância dos demais conteúdos trabalhados anteriormente pela professora Vitória, mas nos baseamos em uma ordem lógica e aceita pela literatura (GESSER, 2012; LODI, 2012; QUADROS E CRUZ, 2011; LACERDA, 2009) de que através da língua, no caso dos surdos, a Língua de Sinais, as crianças discutem e pensam sobre o mundo e por isso organizam o pensamento.

Passando a descrever as definições da **sala de aula comum**, junto com a professora Helena, em concordância com a necessidade de reformular suas práticas, algumas ações e planejamentos também foram revistos pela professora da sala de aula comum durante as sessões de reflexão. Assim, foram discutidas possibilidades de atividades com a professora desta sala de aula, tendo como base o livro didático adotado pela escola.

Realizaram-se 2 (duas) sessões de reflexão/planejamentos colaborativos, nas quais foram definidas estratégias tendo como prioridade o acesso do aluno Vinícius

aos conteúdos e possibilidades de aprendizagem. É interessante enfatizar que, após cada aula, a pesquisadora e a professora da sala comum colocavam em evidência as atividades realizadas, ou seja, se suas finalidades foram atendidas, se havia novas ideias, ou ainda se consideravam que as estratégias deveriam ser modificadas.

Visto isto, pensamos em duas etapas para organizarmos as ações que utilizamos em sala de aula comum, quais sejam: elaboração de estratégias de compreensão das atividades/conteúdos de sala de aula e o ensino de vocabulário básico em Libras para todos os alunos da classe, visto que, como constataram Lodi e Luciano (2009), os espaços proporcionados para a interação de crianças em Libras têm se mostrando significativos para o desenvolvimento não apenas do aluno surdo, mas também dos demais.

Visto isso, passamos a nos preocupar com os objetivos e métodos, pois, ao tomar como base Libâneo (2000), que afirma que todo planejamento educacional deve ter o tripé “conteúdo, objetivo e método” para se alcançar uma relação de ensino e aprendizagem educacional, focamos na situação do aluno Vinícius no contexto educacional em foco. No entanto, para alcançar tal tripé, foi necessário conhecer melhor o aluno, suas potencialidades, dificuldades, gostos e vivências, com a finalidade de entender o que poderia ser feito no planejamento das aulas e que o aluno fosse considerado um participante ativo. Neste intuito, pedimos que a professora da sala comum destacasse as potencialidades percebidas em Vinícius:

Viviane [pesquisadora]: *mas, assim, voltando a essa questão das potencialidades, você percebe que ele tem desejo de aprender...*

Helena [professora da sala de aula comum]: *é sim, ele tem desejo de aprender, tem facilidade de aprender. Porque, veja bem, o que eu sei dele é que ele não estava inserido na escola, então, ele não sabe escrever, então ele não sabe as respostas, mas ele transcreve, faz o nome dele, já sabe alguns elementos do alfabeto em Libras... Interesse ele tem, na aprendizagem.*

Conforme Amaral (2002), reconhecer as potencialidades dos alunos em escolas inclusivas é um dos pressupostos que dão andamento a práticas de inclusão. Ao contrário disso, os estigmas devem ser evitados. Na verdade, a busca deve ser em torno dessas potencialidades, encontrar métodos para porventura aprimorar essas habilidades e superar as dificuldades; não o efeito inverso. Visto isso, Helena continua a destacar:

Helena [professora da sala aula comum]: *ele tem desejo de aprender. Isso é importante. Ele se mostra assim... Interessado na aprendizagem. Só que, devido, eu acho que à timidez e à vergonha do fato de só ele utilizar a Língua de Sinais, ter que recorrer a esse recurso, ele se mostra assim, muitas vezes agressivo. Ele se torna um pouco arredio. Mexe com os colegas de maneira agressiva, bate nos colegas, mas assim, ele sente vontade, desejo de aprender. E também outra dificuldade é o fato da família não conhecer a Língua de Sinais, não utilizar a língua de sinais, aí ele se manifesta de forma agressiva se fazendo tentar entender. Eu não entendo muito bem não o que acontece em casa que ele traz para a sala de aula.*

Em contrapartida, alguns entraves foram mencionados pela professora, os quais ocasionavam impedimentos no trabalho com a inclusão deste aluno e no trabalho em sala de aula como um todo, conforme relata a professora Helena:

Helena [professora da sala de aula comum]: *o conhecimento dele que é pouco em Libras. O conhecimento dele é muito pouco. Às vezes, eu falo e ele não entende o que eu estou falando. Eu faço o sinal e ele não entende. Então, junta o meu conhecimento, que já é pouco, e o dele quase nenhum. Essa é a maior dificuldade. Às vezes falta compreensão do que eu estou tentando ensinar da parte dele. Falta compreender.*

Viviane [pesquisadora]: *Você me falou ...*

Helena [professora da sala de aula comum]: *É. Eu acredito que o conhecimento dele é pouco e também pelo fato dele não ter contato com ninguém da comunidade surda. Ele não sabe nada que se passa na comunidade surda e aí ele percebe o quão é importante pra ele aprender, talvez ele se sinta igual, menos diferente. Eu acho que o principal ponto que dificulta é esse, ele não ter contato nenhum com a comunidade.*

Visto isso, existia a necessidade de este sujeito ser ativo e participante na comunidade educacional e, para tanto, a Língua fazia papel definidor. Sob esse ponto de vista, considerando que a mesma observação foi feita pela professora da SRM, em se tratando da não utilização de Libras pelos componentes da escola e pelos familiares do aluno, reafirmamos a importância de um desenvolvimento propício à aquisição de linguagem.

Quadros e Cruz (2011) mencionam que esse desenvolvimento da Libras proporciona as bases linguísticas consolidadas para a possível aquisição da segunda língua (português). Nesse sentido, a pesquisadora e a professora Helena planejaram,

ao término de cada aula, ensinar Libras para a turma de segundo ano, sempre contextualizando com os conteúdos que seriam trabalhados posteriormente.

Concordamos então com Freire (2009, p. 27) quando afirma:

Coerentes com esta visão de linguagem, defendemos que o processo de ensino/aprendizagem também precisa ser entendido a partir de uma perspectiva sócio-interacional que define o conhecimento como sendo construído por todas as partes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, ou seja, professor e alunos. Assim sendo, a visão sócio-interacional de aprendizagem se opõe, primeiramente, à visão behaviorista que entende a aprendizagem de uma segunda língua como um processo de aquisição de novos hábitos lingüísticos através de uma rotina de estímulo do professor – resposta do aluno e reforço/avaliação do professor. Neste caso, o foco de atenção está sempre colocado nos procedimentos de ensino e no papel do professor.

Continuamos ainda a concordar com os autores da área e, desta vez, nos filiamos a Quadros (2012) quando comenta que a grande dificuldade dos que trabalham na perspectiva bilíngue atualmente não é, de fato, o respeito à existência de outra língua no contexto escolar, mas a necessidade de estruturar um plano educacional que não afete as experiências da criança surda, tanto as de cunho social, quanto as psicológicas, evitando assim o estigma do fracasso escolar.

Pensando nisso e, ao mesmo tempo, reconhecendo que esta realidade não tem sido fácil de ser alcançada, muito embora “a discussão tenha crescido significativamente no Brasil” (QUADROS, 2012, p. 84), optamos por trabalhar na perspectiva dos processos de compreensão da Libras, visando possibilitar o entendimento dos conteúdos e atividades vistas em sala de aula, com ênfase nas situações conhecidas pelo aluno no seu cotidiano.

Esses temas foram: animais, família, operações com simulação de compra e venda, alguns comandos, cumprimentos, objetos diversos, dia a dia, alimentos, materiais escolares, alfabeto manual, números, interpretação de histórias/estórias infantis e contos.

Importa destacar que, por reconhecer a importância da Libras, não foram esquecidos os processos de aquisição da segunda língua, pois os alunos que estão se alfabetizando em uma segunda língua precisam ter condições de “compreender” o texto.

Isso significa que o professor vai precisar dar instrumentos para o seu aluno chegar à compreensão. No caso presente, provocar no aluno o interesse pela leitura

só poderia se dá por meio da aquisição da sua primeira língua. Através dessa aquisição, de estímulos visuais nas aulas, ou por meio de uma brincadeira e ainda atividade que os conduza ao tema, o aluno entenderá o assunto, visto que “compreensão precede produção e leitura precede escrita” (QUADROS, 2006, p. 38).

Também foram realizados **planejamentos em conjunto** durante as sessões de reflexão: entre a **professora Helena, Vitória e pesquisadora**. Diversos pontos foram elencados, dentre os quais destacamos aquele em que foi discutido que os sinais caseiros que Vinícius utilizava deveriam ser aproveitados, para que, por meio deles, fossem apresentados elementos da Libras.

Importa mencionar que, mesmo a Libras não sendo adquirida com tanta facilidade, pois Vinícius já se encontrava na fase da puberdade – que Quadros e Cruz (2011), Souza (2009) e Fernandes (2009) julgam como fora do período crítico (àquele mais sensível à aquisição da linguagem) –, tentamos por meio de algumas técnicas oferecidas por Quadros (2006) os sistemas linguísticos da Libras fossem aos poucos sendo aprendidos.

Ainda assim, também discutimos com atenção um fator importante nessa sistematização: o de que Vinícius encontrava-se em um ambiente de aquisição escolar no qual, à exceção da pesquisadora, os únicos modelos linguísticos que havia eram as professoras com Libras ainda incipientes. Reconhecendo esta necessidade, foi a partir das primeiras sessões de reflexão em conjunto que surgiu a ideia da realização das oficinas de Libras para toda a comunidade educacional (inclusive os pais), além de formações para professores do município que trabalhassem com alunos surdos¹⁶.

Para estas decisões nos respaldamos, mais uma vez, em Quadros e Cruz (2011), que consideram que o contexto linguístico em que a criança surda está inserida poderá ser determinante no seu processo de aquisição da linguagem, pois, mesmo apresentando condições internas de adquirir a linguagem de forma natural, como criança ouvintes, as autoras apontam que informações e estudos referentes ao processo de aquisição da Língua de Sinais deve ser compartilhado com os pais

¹⁶ É importante mencionar que todos esses momentos citados foram vivenciados. No entanto, por falta de tempo hábil, só estamos realizando a análise das atividades com as professoras já citadas.

que, muitas vezes, desconhecem as possibilidades e deixam de entender e serem entendidos por seus filhos.

Reconhecendo a necessidade e importância de difundirmos a Libras na escola Geovane Aguiar, que, conforme Lodi e Luciano (2009), apontam para a necessidade de levar às crianças um estabelecimento de relações em Libras por um período maior de tempo, criamos nas sessões de reflexão a estratégia de ensinar Libras nas aulas da sala comum, coincidindo com os ensinamentos desenvolvidos por Vinícius na SRM.

Assim, esses alunos ouvintes teriam a chance de se desenvolver também em outra língua e vivenciar de fato um ambiente bilíngue. Ainda assim, para os alunos que não estavam na mesma sala de aula que Vinícius, as oficinas foram abertas, contando com a participação de alguns estudantes que frequentavam o curso em horários opostos ao de suas aulas.

Vistas e planejadas as mencionadas atividades através de momentos de reflexão individuais e em conjunto, nos próximos tópicos iremos destacar o desenvolvimento das atividades realizadas na SRM e na sala de aula comum.

4.2.3 Intervenções da sala de recursos multifuncionais

Precedendo aos pontos planejados para as atividades, foi realizado um teste de linguagem compreensiva, aplicado pela pesquisadora e professora Vitória, como instrumento de avaliação da linguagem do aluno no que tange à Língua Brasileira de Sinais, de modo que tal instrumento devia ser aplicado antes e depois das intervenções colaborativas.

O teste é sugerido por Quadros e Cruz (2011) como eficaz instrumento de avaliação. Nesta pesquisa, o teste foi utilizado com a finalidade de fazer uma avaliação preliminar da situação linguística do aluno em questão.

Nesse sentido, Quadros e Cruz (2011, p. 45) definem que:

O instrumento de Avaliação de Língua de Sinais (IALS) foi elaborado para avaliar o desenvolvimento da linguagem em crianças surdas utentes da língua de sinais, visando verificar o nível de desenvolvimento linguístico, acompanhar o processo de aquisição de linguagem e estabelecer medidas de intervenção ou estimulação linguística, se necessário.

Os materiais utilizados no teste foram 64 figuras que estavam contidas no DVD do livro de Quadros e Cruz (2011), denominado *Língua de Sinais: instrumentos de avaliação*. As figuras possuíam marcações que informavam em qual fase do instrumento seriam utilizadas (fase I, II, III A e III B), a qual tarefa pertenciam (tarefas 1, 2, 3, 4 e 5) e quais as opções de respostas (a, b, c, d, e, f, g, h).

Além das figuras, o instrumento era composto de um DVD com as sentenças/ações e as estórias sinalizadas por um surdo e, ainda, uma ficha de respostas da avaliação, na qual, em sua parte final, há a orientação (também sugerida pelas autoras) sobre como devem ser realizados os cálculos dos resultados, conforme ilustração a seguir:

Quadro 1: Ficha de orientação

TAREFAS DE DEMONSTRAÇÃO		
Fase I	Fase II	Fase III
Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c)	Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c)	Seleção: (a) Excelente (b) Bom (c) Insuficiente
Acertos: % (a) Excelente (b) Bom (c) Insuficiente	Acertos: % (a) Excelente (b) Bom (c) Insuficiente	Ordem: % (d) Excelente (e) Bom (f) Insuficiente
TAREFAS DE AVALIAÇÃO		
Fase I	Fase II	Fase III
Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4(a) (b) (c) Tarefa 5(a) (b) (c)	Tarefa 1 (a) (b) (c) Tarefa 2 (a) (b) (c) Tarefa 3 (a) (b) (c) Tarefa 4(a) (b) (c) Tarefa 5(a) (b) (c)	Seleção: (g) Excelente (h) Bom (i) Insuficiente
Acertos: % (a) Excelente (b) Bom (c) Insuficiente	Acertos: % (a) Excelente (b) Bom (c) Insuficiente	Ordem: (j) Excelente (k) Bom (l) Insuficiente
Resposta correta em negrito		

Sobre a aplicação do teste, o funcionamento se deu da seguinte forma: em um primeiro momento, eram sinalizadas situações com apenas uma ação (tarefas de demonstração), em que o aluno deveria escolher, entre três figuras mostradas, aquela que era equivalente à sinalização realizada. Em um segundo momento, eram sinalizadas mais de uma ação (fases I e II) e o sujeito escolhia a figura correspondente; por fim, em um terceiro momento, era realizada a sinalização de uma estória, na qual o aluno deveria colocar em ordem os acontecimentos e retirar a gravura que não fizesse parte daquele contexto (tarefas de compreensão - fase III).

No caso do aluno em questão, os resultados desta primeira aplicação do teste foram incipientes, sendo que, nas tarefas de demonstração, ele obteve 66,66% de acertos na fase I (classificado como bom, com 3 erros); também ele alcançou 66,66% de acertos na fase II (classificado como bom, com 3 erros), embora tenha sido classificado como insuficiente nas duas etapas da fase III. Já nas tarefas de avaliação, o aluno conseguiu 60% de acertos na fase I (classificado como bom, com 2 erros), 60% de acertos na fase II (classificado como insuficiente, com 4 erros) e insuficiente em ambas as etapas da fase III, ou seja, sem nenhum acerto.

Na aplicação do teste, Vinicius demonstrou interesse e compreensão das solicitações para realização das tarefas, sendo mais atento nas Fases I e II, ou seja, de demonstração e avaliação. Entretanto, mostrou-se disperso nas fases III, algumas vezes pedindo para explicar a tarefa novamente e, em outros momentos, arriscou a resposta correta, mesmo aparentando não ter entendido a solicitação, tendo acerto em algumas.

Para que o aluno melhor entendesse as solicitações durante a aplicação do teste, foram utilizados exemplos pela pesquisadora, assim como também classificadores de Libras, visto o que afirma Felipe (2007), a título de esclarecimento, que o ponto em comum está na definição de classificador como sendo certas configurações de mãos, as quais funcionam como morfemas que marcam certas características de um objeto nas línguas de sinais.

Algumas dificuldades foram observadas pela pesquisadora e professora Vitória na compreensão do aluno Vinicius durante as solicitações das fases III, e, conseqüentemente, em executar a tarefa solicitada, sendo necessárias explicações adicionais e utilização de exemplos. Os resultados do primeiro teste apontaram para

um desempenho ainda rudimentar, levando em consideração a idade biológica do aluno (11 anos); além disso, sua atenção em atividades que não compreendia mostrou-se precária e/ou dispersa.

A partir dos resultados de Vinícius neste teste, foram discutidos com as professoras da sala de recursos multifuncionais e, em uma das sessões também com a professora da sala comum, seu desempenho, além de definidas novas estratégias metodológicas, incluindo a redefinição de objetivos e atividades que estimulassem o processo de produção de sentido do aluno; pois, conforme nos esclarece Koch e Elias (2012), as atividades que levam em consideração as experiências e conhecimentos do sujeito explicitam a concepção de uma atividade de produção de sentido.

Após esse momento, iniciamos o processo de intervenção, com base nas discussões das sessões reflexivas. Por isso, dividimos as atividades¹⁷ na SRM, para melhor organização de leitura do trabalho, em três momentos distintos, quais sejam: atividades do dia a dia para serem trabalhadas com a família, ensino dos sinais sistematizados com os conteúdos de sala de aula e trabalho de compreensão.

Com base na discussão já levantada anteriormente, sabemos o quão importante é a relação estabelecida com os familiares quando a criança encontra-se em processo de aprendizagem da língua de sinais. Pensando nisso, foi organizada uma série atividades para serem trabalhadas na casa de Vinícius, exemplo disso foi um cartaz com atividades diárias (comer, tomar banho, ir à escola) que deveriam ser representadas através de imagens coladas nele e, sinalizadas pelos pais ou irmãos e por Vinícius utilizando, quando preciso, o livro ilustrado fornecido pelo AEE.

Acreditamos que esse trabalho representa muita importância na educação do aluno surdo, visto menciona Quadros (2011, p. 39):

A criança surda, com pais fluentes na Língua de Sinais, integra-se à família como “participante”, pois participa do dia a dia, quer saber e consegue saber o que está sendo dito pelas pessoas e pelos meios de comunicação. Os pais, então, estabelecem uma relação comunicativa efetiva com seu filho. Nesse processo, os pais passam a compreender o filho e o filho passa a compreender os pais. A criança tem oportunidade de expressar para a família o que pensam, sentem, imaginam e o que não sabem, estabelecendo trocas comunicativas efetivas. Além das relações fortalecidas, há um desenvolvimento lingüístico e cognitivo mais consistente, pois a criança começa a elaborar as informações por meio da língua de

¹⁷ Fotos contidas no apêndice.

sinais e ter acesso às informações cotidianas não restritas apenas ao espaço clínico ou escolar.

Esse resgate foi fundamental para Vinícius, onde pais e aluno puderam juntos crescer e desenvolver-se não apenas linguisticamente, mas também afetiva, cognitiva e socialmente, conforme mencionou a mãe do aluno em uma dos atendimentos educacionais especializados:

Ele já faz esse sinal comigo [referindo-se ao sinal da fruta banana]. Estou sempre levando ele na feira comigo para a gente fazer e ele já pede fazendo [sinalizou abacaxi]. Até a pequena [referindo-se à filha mais nova] está aprendendo! Quando ele acerta a gente incentiva, abraça e ele gosta [Nota de diário de campo, 22 de abril de 2012].

Visto isso, sobre as atividades que focaram a ampliação do vocabulário em Libras no que tange aos assuntos trabalhados em sala de aula e, buscando como base a experiência do aluno, nossas investidas focaram nos elementos que despertavam atenção do aluno. Durante o processo de observação, foi verificado o interesse de Vinícius por jogos, tanto no computador, quanto os de sucata.

Sabendo então que os jogos, conforme apontam diversos estudos (AGUIAR, 2010; FREIRE, 2005; VIGOTSKY, 2001, entre outros) é ferramenta crucial para aprendizagem e desenvolvimento da criança em diversas nuances, sendo uma delas, a língua/linguagem, investimos em sua utilização.

Nesse sentido, confeccionamos e utilizamos jogos como: quebra cabeça, boliche, bingo, entre outros. Todos com os conteúdos já mencionados anteriormente inclusos. Nesses jogos Vinícius demonstrou interesse em participar e atendeu a todas as solicitações, muito embora nos temas animais e alimentos o seu desempenho tenha sido mais significativo.

Acreditamos que este fato se deu, visto que o aluno residia em área rural e a subsistência de sua família adivinha da agricultura, assim, sendo elementos constitutivos de suas experiências. Pois, como conduz Vigotsky (1991) a relação pensamento e linguagem atrela-se às interações sociais vividas pelo sujeito nas experiências de trocas comunicativas surgidas com a necessidade da comunicação.

Por fim, com foco no objetivo da compreensão foi realizada uma atividade, sugerida por Quadros (2006) com o tema; “caixa surpresa”. Nessa atividade foram colocados diversos elementos (reais e figuras) anteriormente trabalhados (alimentos figuras de animais, fotos da família, números, calendário, entre outros) e foi solicitado

que o aluno falasse o que era se usava e como usava, deixando-o à vontade para mencionar as experiências que achasse oportuno.

Esse atividade, foi uma das mais satisfatória pois mostrou que após um período pequeno de intervenções Vinícius foi capaz de cometer produções individuais, visto que baseado em sua experiência, o aluno conseguiu formar uma estória com cada item inserido na “caixa surpresa”. Algumas vezes o aluno retomou os jogos trabalhados, assim como elementos que trabalhou em sala de aula. Para isso, utilizou classificadores e alguns sinais de Libras se desvinculando dos gestos caseiros anteriormente utilizados.

. O que segundo Quadros (2011) provocar nos alunos interesse pelo tema da leitura por meio de uma discussão prévia do assunto, ou de um estímulo visual, ou por meio de uma brincadeira e atividade que os conduza ao tema. Isso significa que foram dados para Vinícius instrumentos para que ele pudesse chegar a esta compreensão.

Após aproximadamente 3 (três) meses de intervenção, em que a cada intervenção uma sessão de reflexão era feita, com foco na atividade realizada, buscando-se verificar os pontos positivos e negativos, bem como se as metas do planejamento estavam sendo cumpridas, foi aplicado novamente o teste sugerido por Quadros e Cruz, (2011), tendo sido modificadas as gravuras e a sinalização (realizada pela pesquisadora) para que, com isso, fossem verificados a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da compreensão da Língua Brasileira de Sinais após o trabalho realizado.

Os resultados obtidos no re-teste foram nas tarefas de demonstração, nas fases I e II. Vinicius conseguiu acertar todos os sinais (classificado como excelente) e, na fase III, também conseguiu colocar a estória em ordem (classificado como excelente). Nas tarefas de avaliação, na fase I, obteve 100% de acertos (classificado como excelente), na fase II conseguiu 80% de acertos (classificado como bom, com dois erros) e na fase III (tanto na atividade de seleção, quanto de ordem) conseguiu ser classificado como excelente.

Nesta segunda avaliação, o aluno demonstrou atenção, interesse em compreender as solicitações para realizar as tarefas em todo o processo. Vale ressaltar que não foram necessárias explicações adicionais nas fases I e II da tarefa de demonstração, bem como nas mesmas fases das tarefas I e II de compreensão.

Na fase III da tarefa de demonstração, foi necessário lembrar a estória sinalizada, contudo, não foi preciso explicar as ações.

Vinícius não apresentou dificuldades em compreender as solicitações. Acreditamos que, mesmo ainda com conhecimentos incipientes em Libras, Vinícius apresentou progresso significativo em sua linguagem compreensiva e, conseqüentemente, aumento também significativo de vocabulário

Vinícius nesse momento, com o que já havia formado em termos de vocabulário em Libras conseguiu desenvolver a capacidade de expressar sensações, interagir através da Libras com professora e pesquisadora e familiares, assim como também expor experiências e produzir algumas conceituações.

Cabe-nos mencionar que o planejamento realizado em conjunto com as professoras envolvidas na pesquisa definiu uma nova estratégia metodológica a ser utilizada com Vinicius, cujas atividades realizadas consideravam as potencialidades do aluno, bem como alguns entraves de execução observados.

Com base nestes resultados, cabe-nos salientar a importância dos elementos que compõem a pesquisa colaborativa, tais como: práticas de investigação como estratégia de formação, co-produção e mudanças das práticas educativas. Nas palavras de Ibiapina (2008, p. 113):

[...] pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao ato da prática. Na démarche de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior “sobre” o que fazem os docentes, mas procura “com” eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as profissionais envolvidas puderam refletir sobre as práticas do Atendimento Educacional Especializado e modificá-lo, de maneira que fossem consideradas as possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo em questão. Estes diálogos puderam interferir nas práticas educativas e puderam também favorecer transformações na atividade docente, estimulando ideias, dimensões criativas e possibilidades novas.

Seguindo a proposta descrita anteriormente, daremos continuidade ao processo de diálogos e práticas na sala de aula comum, conforme veremos abaixo.

4.2.4 Ações na sala de aula comum

Na sala de aula comum, as atividades também foram aplicadas durante um período de 3 (três) meses, concomitantemente com o tempo em que foram realizadas as atividades na sala de recursos multifuncionais.

Na sala de aula comum, pudemos também, como uma forma de sistematizar a leitura, separar as intervenções em dois momentos: o primeiro, em que foram trabalhados elementos para que o aluno Vinícius produzisse sentido às aulas a que assistiu, e em que métodos de ensino/aprendizagem do conteúdo também fossem explorados; e o segundo, em que a Libras era compartilhada por todos os alunos da classe.

Desta feita, ficou acordado que a utilização de recursos visuais na sala seria explorada¹⁸. Para tanto, foram confeccionados novos cartazes com sinalizações e ilustrações referentes às regras de comportamento e alguns assuntos que estavam sendo trabalhados naquele momento em sala, tais como as famílias silábicas e o alfabeto manual.

A partir desse momento, mais uma vez seguindo orientações de Quadros (2006), foram criadas fichas de identificação ou fichário, que consiste em uma caixa repleta de fichas padronizadas, com figuras de todos os conteúdos, combinados previamente, que pôde ser utilizada em qualquer momento de aula, de interações, ou de jogos e brincadeiras.

Koch e Elias (2012) sobre estratégias visuais mostram que é por meio destas que há produção de sentido, afirmando ainda que é através do processamento da informação visual que o “leitor” realizará vários atos interpretativos. No caso de Vinícius, esses atos só puderam ser viabilizados através do conhecimento de mundo que estava sendo aprendido pela Libras.

Acreditamos que a afirmação acima mostrou-se verdadeira, nas aulas de interpretação de texto, pois, em vez de atividades escritas no quadro e da realização

¹⁸ Ficou acordado também que, quando uma solicitação não fosse entendida por parte do aluno surdo, a pesquisadora investiria em uma explicação através da utilização de Libras e/ou classificadores e pantomima.

de leituras em voz alta, foram utilizados vídeos com fábulas, estórias e contos, permitindo a livre participação de todos, que assim demonstrariam entendimento do assunto visto. Vale mencionar que Vinícius participou de todas as atividades de interpretação utilizando um misto de sinais caseiros e Libras, totalmente perceptível e acompanhado pelos seus colegas de classe.

Sobre isso, Quadros (2011) coloca que é importante essa participação ser encorajada, incentivando a utilização de sinais e mostrando que o sujeito está sendo compreendido. O objetivo principal é que o participante produza sinais ou sentenças na Língua de Sinais, mas de forma natural.

Sobre isso, Sousa (2009) reafirma que a construção do sentido é mediada pela linguagem em momentos de interação social, e que é nessa participação que o indivíduo está construindo possibilidades e sentido pleno ao processo de aquisição. Desta forma, usadas essas estratégias como definidoras e condutoras das demais, visto que o mais importante naquele momento era produzir sentido ao contexto da sala de aula, ao pensarmos em introduzir a leitura do português, acompanhamos as fases que Quadros (2006) cita:

No contexto do aluno surdo, a leitura passa por diversos níveis: 1) Concreto – sinal: ler o sinal que refere coisas concretas, diretamente relacionadas com a criança. 2) Desenho – sinal: ler o sinal associado com o desenho que pode representar o objeto em si ou a forma da ação representada por meio do sinal. 3) Desenho – palavra escrita: ler a palavra representada por meio do desenho relacionada com o objeto em si ou a forma da ação representado por meio do desenho na palavra. 4) Alfabeto manual – sinal: estabelecer a relação entre o sinal e a palavra no português soletrada por meio do alfabeto manual. 5) Alfabeto manual – palavra escrita: associar a palavra escrita com o alfabeto manual. 6) Palavra escrita no texto: ler a palavra no texto.

Partindo destas percepções, só foram trabalhados conteúdos que tivessem um significado real para Vinícius, assim como para os demais alunos envolvidos na sala de aula, onde as interações sobre os vídeos, fichas de identificação e demais assuntos eram alvo de estímulos e trocas no ambiente¹⁹, o que de fato, como bem assegura Koch e Elias (2012), são caminhos que possibilitam um processo de aquisição “natural” também da língua escrita.

Nas palavras de Quadros (2006, p. 39):

¹⁹ Imagens das atividades no apêndice.

Num estágio inicial de produção escrita o mais importante é que a criança surda consiga expor o seu pensamento, portanto não é necessário haver, num primeiro momento, uma preocupação exagerada com a estruturação frasal na 'língua portuguesa. Isto se dará mais adiante, quando a criança já estiver mais segura para se "arriscar" no mundo da escrita. A criança vai ler textos em português, além dos próprios textos produzidos por ela mesma. Deve-se ter sempre o cuidado para que estes momentos iniciais de produção não sejam frustrantes para a criança, mas ao contrário sejam atraentes, desafiadores e que toda produção seja valorizada, por mais simples que possa parecer, pois o objetivo maior é levá-la a ter vontade de escrever o que pensa, reconhecer que os seus pensamentos são importantes e que todos podem ser registrados.

Com isso, de maneira breve, podemos mencionar aqui que o segundo momento das atividades de sala de aula comum que consistiram nas aulas de Libras ministradas pela pesquisadora puderam contribuir significativamente nesse processo, pois pesquisas (LODI E MÉLO, 2012; LODI E LACERDA, 2009; QUADROS, 2011) garantem que esse espaço dialógico é importante para todos os envolvidos, especialmente os alunos.

Apenas com o objetivo de verificar os conhecimentos do aluno, foi realizada uma avaliação²⁰, elaborada pelas professoras (sala comum e SRM) e pela pesquisadora, que buscou perceber se Vinícius havia avançado em relação ao seu vocabulário em Libras, assim como na compreensão das solicitações e experiências vivenciadas.

Após essas intervenções brevemente mencionadas, fizemos nossa segunda e última sessão em conjunto com a professora da SRM e da sala de aula comum. Neste momento, as participantes puderam conversar sobre ganhos, mudanças das práticas que foram aplicadas, propostas futuras e, ainda, acerca da pesquisa em questão. Para isso, dedicamos um espaço no próximo subtópico, para refletir sobre estas impressões.

4.2.5 A perspectiva do processo de colaboração

As atividades apresentadas anteriormente possibilitaram-nos a compreensão de que o processo de colaboração fomentou ações, com base nos diálogos e planejamentos desenvolvidos. Vejamos como este processo foi percebido pela professora da SRM Vitória:

²⁰ Imagens no apêndice.

A questão de antes e agora eu estou achando ele bem melhor. Tipo... Mais interessado, mais comunicativo. Porque ele já era comunicativo, mas não se expressava, né? Daí, assim, eu acho que ele vai melhorar, acho não, acredito. Depende também de nós professores, né? Tanto da sala de atendimento quanto da sala regular. Porque não adianta fazer um trabalho, assim como você fez, né? Que mudamos assim alguns objetivos e fez com que despertasse na gente o modo de mudar algumas ações que de certa forma a gente sabe que tem algumas que antes a gente estava fazendo certo, mas as outras se a gente tivesse melhorado antes quem sabe a gente não estava bem melhor. E essa vivência com você e esse método que temos aplicado, tanto na sala de atendimento quanto na sala regular é importante que a gente possa dar continuidade, sempre dialogando e buscando estratégias novas. [Nota de diário de campo, 14 de julho de 2012]

Verificamos então que a colaboração entre professoras e pesquisadora possibilitou a ampliação do vocabulário em Libras de Vinícius e, conseqüentemente, o seu processo de produção de sentido e compreensão nas solicitações, isto porque permitiu que houvesse a ressignificação de algumas práticas e a reorganização de estruturas que estavam cristalizadas, o que levou a motivação para a aprendizagem do aluno surdo.

Diante do exposto, foi visto que os processos de colaboração favorecem os diálogos com os pares envolvidos e, por conseguinte, a reflexão conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e percepções.

Conforme Capellini e Mendes (2007), sobre os efeitos da pesquisa colaborativa frente aos profissionais envolvidos, a reflexão é de que ela permite redimensionar a prática profissional do professor. Sendo assim, conforme as autoras, os professores tornam-se mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se trabalha a possibilidade de estes observarem seu perfil e o modo como vêm trabalhando. Desta forma, eles aprendem apoiados na delimitação e na solução de problemas, por meio da reflexão sobre seus sucessos e fracassos.

Ao refletir sobre este processo de planejamento colaborativo, destacou a professora Helena:

Eu acho que todas as abordagens deram certo! Quanto a mim, às vezes eu não consegui assim atingir o que eu esperava, mas acho todas as abordagens deram certo. Uma atividade que eu gostei muito e que vou sempre repetir é “A velha a fiar” [referindo-se a uma das atividades de interpretação de texto, onde foram usados sinais e as fichas de identificação em sala de aula e todos os alunos contaram

um pouco do texto]; eu coloquei na prova e você deve ter visto [...] a velha a fiar, ele já pegou o que era [...] [Nota de diário de campo, 13 de julho de 2012].

Ainda sobre isso, outro fator que merece ser mencionado neste processo, muito embora não pretendamos esmiuçar a temática, diz respeito à motivação do aluno em ser ativo e/ou participante das atividades realizadas na sala. Esta situação foi analisada pela professora de sala de aula Helena:

Uma coisa interessante é que, quando eu pego o giz, ou piloto pra começar o que quer seja, ele [Vinícius] abre o caderno e já começa a escrever a escola [nome da escola]. Já começou a escrever com motivação, então, melhorou muito!

Observados estes processos dirigidos às atividades e ao aluno, foi essencial mostrar a visão do professor em relação à sua prática docente após as atividades de intervenção e/ou o processo de colaboração.

No caso presente, conforme observou a professora participante, Helena, tais processos contribuíram não apenas na perspectiva do docente, mas também nos níveis de aprendizagem do aluno em questão. Em relação a esta situação, ela argumentou:

Por exemplo, se eu colocar 6 bolinhas, ele não sabe o que é, mas, se eu contar com ele, ele sabe. Ele vibra bastante! Eu acho que o Vinícius melhorou muito! Do aluno que eu conhecia de ouvir falar a respeito, o que estava antes na minha sala, não é o meu aluno hoje.

Estes resultados fizeram com que pudéssemos entender o quanto as práticas de diálogos devem ser práticas permanentes na comunidade educacional, em se tratando da educação de surdos. Sobre esses diálogos e reflexões permanentes, Capellini e Mendes (2007, p. 114) afirmam:

Ainda que o processo de reflexão e discussão sobre a prática não seja suficiente para se obterem mudanças, ele é indispensável para outras condições, sem as quais elas não se operam e não se mantêm: perceber a mudança como uma necessidade individual e coletiva, iniciar o exercício de observar e estudar a própria ação (discutindo e analisando seus próprios dados com o grupo), estudar alternativas de ação, experimentá-las e avaliá-las, individual e coletivamente.

Pensando nesse desenvolvimento profissional, assim como também na importância da reflexão em torno do trabalho, questionamos sobre a visão das professoras acerca das práticas observadas por elas e sobre o que acharam de

suas participações na pesquisa. A seguir, trouxemos as observações das professoras Helena e Vitória:

Helena (Sala de aula): é complicado, falar de si é sempre complicado! Bom, eu percebi que é preciso trabalhar diferente, principalmente com um aluno como o Vinícius na sala, um surdo! Ou qualquer outro aluno com alguma necessidade especial, tem que trabalhar diferente. Não dá pra você chegar todo dia com a mesma coisa, tem que trabalhar diferente! E o que é trabalhar diferente, pra mim? É chegar sempre com uma novidade, uma figura, uma estória, uma música. Assim, algo a ser trabalhado diferente daquele contexto de quadro de caderno que é aquele contexto natural do professor ter na sala de aula. Eu percebo que é preciso trabalhar diferente e tenho a intenção de continuar, tanto que tenho minhas atividades sempre voltadas pra isso, estou trazendo sempre figuras, eu represento. Até na separação silábica, eu procuro fazer sempre assim: dou um passinho pra lá, a sílaba vem aqui, outro passinho pra cá, outra sílaba ali, então eu pergunto. Quantas vezes eu andei pra fazer determinada palavra? Então eu procuro fazer porque eu percebi que isso funciona, então eu pretendo continuar. [Nota de diário de campo, 14 de julho de 2012].

Já a professora Vitória faz planos para capacitar-se futuramente pensando nas experiências vivenciadas durante a pesquisa. Ela diz:

Vitória (SRM): bom, eu assim acredito que já no que eu falei você já deve ter percebido que eu não perdi nada, eu só ganhei, né? Essa questão de perda não está assim na minha atividade. Eu conheci você, primeiramente, e da segunda em diante eu só aprendi. É como eu disse a você, agora só resta praticar o que você me ensinou e o que aprendemos. Não adianta eu pegar e continuar fazendo a mesma coisa que eu fazia antes; eu posso até fazer, mas com outra metodologia e me capacitar. Fazer um curso a mais, pós, enfim... [Nota de diário de campo, 14 de julho de 2012].

Como pôde ser constatado nos fragmentos citados, os planejamentos colaborativos motivaram a aprendizagem do aluno surdo, que mostrou resultados significativos, conforme confirmam os testes aplicados, quando comparados os resultados anteriores e posteriores. Além do mais, tais discussões e planejamentos que fizeram parte da pesquisa puderam interferir positivamente nas práticas educativas das professoras, estimulando novas ideias. Como exemplo disso, temos uma das atividades sugeridas pela professora Helena:

Tem muitas coisas que a gente planeja fazer, mas não consegue a todo tempo, mas um teatro, uma peça teatral na sala... Porque eu

percebo que ele é “debochado” [fazendo expressão corporal], daí eu percebo que se ele tivesse assim, se ele participasse de uma comunidade surda, dava pra trabalhar muito esse lado dele de expressão pra ele melhorar esse desenvolvimento educacional. Então trabalhar na sala pecinhas de teatro seria uma boa ideia e eu acho que a oportunidade está chegando agora, com o projeto leitura aqui [aponta para a sala de leitura].

Ainda no mesmo contexto – sobre as interferências da pesquisa colaborativa –, acreditamos que, além da ideia apresentada como exemplo no fragmento acima, outro ponto que pôde ser percebido foi que uma das professoras (Vitória) menciona a necessidade de buscar aprimorar suas práticas, ou seja, formações, especializações, adequando-as à sua realidade de vida, porém não deixando de lado a necessidade de estar em constante tarefa de revisão de práticas e busca de conhecimentos. Ela explica:

Vitória (SRM): eu acho que na realidade você sempre quer um pouco mais. Não sei se tipo eu vou ter assim como fazer, até porque a minha rotina diária vai mudar um pouco mais. [...] Mas fazer um mestrado, eu posso me especializar um pouco mais, fazer um curso assim com base, um básico II com a questão da Libras, então assim, no que eu puder ajudar, do tipo se a outra professora não tiver conhecimento e eu tiver, eu posso multiplicar o que eu aprendi, porque não adianta eu ficar só pra mim, eu tenho que passar para os outras pessoas darem continuidade [...].

Ibiapina (2008) mostra a necessidade de trabalhar para que os professores tenham a oportunidade de discutir sobre conceitos necessários para a condução do processo de ensino-aprendizagem, promovendo oportunidades de análise da linguagem utilizada na aula, dos objetivos e razões de agir, do contexto social, da escola em si, dos alunos e suas necessidades de maneira geral, em que, nesse contexto, ele irá buscar significados para as suas escolhas no decorrer da atividade docente, criando espaço, desse modo, para que o professor possa agir criticamente.

Nesse sentido, podemos perceber, no fragmento da fala da professora Helena, que o fato de ela ter participado da pesquisa, mais precisamente nos momentos de diálogos e produções de materiais, enriqueceu suas práticas e reflexões e, a seu ver, a atuação do aluno em sua sala de aula. Ela aponta:

Helena (sala comum): ah Viviane, foi muito enriquecedor! Sua participação que eu gostaria que fosse até o final. Foi fundamental no

meu desenvolvimento com o Vinícius, pra mim foi importantíssimo, importantíssimo mesmo. Porque assim, saber que você tem que trabalhar você até sabe, mas é diferente quando outra pessoa vem e te sugere, porque você não faz assim, sabe? Vamos fazer! Ou quando já te traz algo pronto que está parecido com o que você já fazia, mas tentamos fazer de outra forma. Ou quando pergunta como eu poderia mudar a minha prática e me faz pensar. Então melhorou muito! Pra mim foi maravilhoso, enriquecedor, gostei muito e gostaria que se estendesse

Concernente aos dados apontados pudemos perceber que o estudo colaborativo foi positivo por possibilitar que professoras e pesquisadora melhorassem suas habilidades e refletissem acerca de estratégias metodológicas em relação à escolarização do aluno Vinícius.

Conforme Capellini e Mendes (2007) é uma das inúmeros itens positivos desse tipo de pesquisa é que ele estabelece uma relação de apoio e reflexões oriundas da própria prática docente. No caso da presente pesquisa pudemos perceber que as reflexões em conjunto configuraram este apoio e possibilitaram Apoiar o professor maior segurança na escolha da rota mais adequada para o ensino e aprendizagem de Vinícius.

Houve também a possibilidade de professores refletirem sobre as razões e as consequências das suas escolhas pedagógicas, além de expressarem seus pensamentos sobre as intervenções e planos futuros com a pretensão de guiar a ações futuras com base na previsão ou planejamento e respeitando as possibilidades e potencialidades dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando aceito a língua de outra pessoa, eu aceitei a pessoa... A língua é parte de nós mesmos... Quando aceito a língua de sinais, eu aceito o surdo, e é importante ter sempre em mente que o surdo tem direito de ser surdo... (BASILIER, 1993, p. 40).

Podemos afirmar que são complexas as situações educacionais na sociedade contemporânea, especialmente, no cenário que almeja uma educação para todos. Nesse sentido, a educação de surdos na perspectiva bilíngue, também não tem sido tarefa fácil. Primeiramente, podemos afirmar isso pela quantidade considerável de conceitos na literatura geral e/ou específica da surdez acerca de bilinguismo e da escola bilíngue (LODI, 2012; QUADROS, 2012; FERNANDES, 2012; SKLIAR, 2010, 2009; MEGALE, 2006; entre outros), e, em segundo lugar, por ser uma área do saber que se encontra em plena ascensão e em ebulição.

Perceber isso nos cultivou ainda mais o desejo de nos aventurarmos nesse mundo visual dos surdos e, mais precisamente, na esfera educacional, no que abrange o desenvolvimento profissional dos professores que recebem esses alunos. Por isso, acreditamos que produzir questionamentos, práticas e pensar sobre a temática é uma forma efetiva de responder e coparticipar da complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje.

Mediante essas observações, sobre a presente pesquisa, pudemos concluir que, apesar das múltiplas discussões, ainda há escassez de materiais pedagógicos, voltados para práticas a serem realizadas na educação de surdos. Em contrapartida, percebemos o quão vem crescendo na literatura as produções enfocando as peculiaridades gramaticais e os estudos linguísticos sobre a Libras.

Diante dessa realidade emergente encontra-se o professor que para acompanhar esse movimento é primordial a reflexão sobre sua prática, em que ele possa organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças “para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática” (CAPELLINI E MENDES, 2007, p. 116).

Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte, entre outros movimentos dialógicos entre os atores educacionais.

Nesse sentido, buscamos participar desse processo, por intermédio da pesquisa colaborativa que, embora seja reconhecida pelas suas contribuições na (re)construção dos saberes de professores e pesquisadores envolvidos, ainda é uma estratégia de pesquisa pouco difundida, principalmente em estudos nesta temática, o que demonstra a necessidade de mais pesquisas.

A literatura tem apontado para a pesquisa colaborativa como uma possibilidade de ascensão profissional o que nos pareceu muito claro, pois entendemos que as intervenções talvez não tenham resolvido todas as implicações educacionais do sujeito surdo em questão, no entanto, percebemos que esse tipo de pesquisa possibilitou um envolvimento entre pesquisadoras e pesquisados, em que reflexões, práticas e apoios sistemáticos foram produzidos.

Concordamos com Ibiapina (2008) quando ela compreende tais práticas colaborativas como uma coprodução de conhecimentos que promove a mudança das teorias, da política e da cultura escolar, pois ela tem como proposta de transformar reflexiva e discursivamente a atuação de todos os profissionais envolvidos.

Nesse sentido, as ações das participantes foram revistas, pois houve um ambiente de trocas que se justificou pelo tipo de abordagem escolhida, em que foram permitidos aos envolvidos (re)pensarem acerca das práticas pedagógicas como “um espaço” privilegiado de formação e reflexão.

Particularmente nesta pesquisa pudemos concluir em relação ao **aluno com surdez**, o quanto é necessária a utilização da Libras como fonte de compreensão e na interação com mundo. Pudemos perceber isso, a partir do momento que o aluno experimentou a Língua de Sinais e acionou a sua capacidade de interagir com as pessoas (professores, pais, colegas de turma, etc) e com o ambiente de maneira geral, mediante utilização da Libras.

No caso de Vinícius, no momento em que ele expandiu o seu vocabulário e o uso que fazia da Libras, ele pode compreender os assuntos que estavam sendo trabalhados na escola e participar mais efetivamente do contexto da sala de aula e

das interações com os demais copartícipes da comunidade educacional. Pois, ao se colocar na teia da língua as crianças participam, concordam, refutam e argumentam.

Podemos afirmar também que com o trabalho com a aquisição da Libras, realizado pela professora da SRM, as possibilidades cognitivas de Vinícius foram ampliadas, assim como também, viabilizou uma interação melhor com sua família, no sentido de que passaram a aprender juntos a Libras em atividades do dia a dia, desenvolvendo aspectos linguísticos e a possibilidade de mútua compreensão.

No que diz respeito às conclusões relativas às **professoras**, podemos afirmar que a articulação das sistemáticas de ensino foram revistas e, além dos planejamentos individuais, nos coletivos (professoras e pesquisadora) puderam ser proporcionados diálogos importantes e definidores de práticas pedagógicas que contemplassem as necessidades e as possibilidades educacionais do aluno.

A articulação das ações das professoras de sala comum, da SRM e da pesquisadora, tiveram o intuito de apoiar o trabalho pedagógico da escola na busca de um ambiente educacional com práticas bilíngues que, valorizassem a Libras e por meio desta, possibilitasse aprendizado em outras áreas do saber, inclusive o da Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as profissionais envolvidas na parceria de colaboração (professora da SRM, sala comum e pesquisadora) puderam refletir sobre suas práticas profissionais e, quando necessário, modificá-las, de maneira que fossem consideradas as possibilidades de aprendizagem do sujeito surdo em questão. Estes diálogos puderam interferir nas práticas educativas e favorecer transformações na atividade docente, estimulando ideias, dimensões criativas e possibilidades novas.

Por isso, interpretamos esse processo como uma oportunidade, tanto no que se refere às professoras pesquisadas, quanto à pesquisadora envolvida, em que essas partícipes puderam interagir, trocando experiências, reconstruindo ações, refletindo em um envolvimento pouco hierárquico e rico de informações.

Sob esta perspectiva, verificamos que as possibilidades de professores envolvidos refletirem, planejarem e, porventura, tentarem melhorar suas atuações, promoveram uma “corrente” de práticas e diálogos propiciadoras de novas ideias para a comunidade educacional e melhorias significativas no contexto da aprendizagem (compreensão, participação e produção de sentido) do aluno surdo.

Nesse entorno, pudemos concluir resultados positivos e que mostram o quanto esses processos (práticas e diálogos), após repensados, podem ser ricos no sentido da melhoria das escolhas e razões pedagógicas de professores e pesquisadores envolvidos.

Ao final da pesquisa houveram planejamentos de ações futuras, tendo como ponto de partida a satisfação para com os resultados do estudo, bem como, o estímulo de continuar a superar entraves que possam surgir em práticas futuras.

Quanto à **pesquisadora** podemos mencionar que o contato com a realidade diferente da que estava acostumada, a da capital do estado, juntamente com as dificuldades inerentes a uma pesquisa desta natureza, somada ainda, a receptividade e a vontade da comunidade escolar envolvida, contribuíram além do que aqui poderíamos considerar.

Diante disto, o fato da educação de surdos estar inclusa em outra modalidade linguística e realidade psicossocial, evidencia ainda mais a necessidade de esforços para a efetivação do processo de escolarização conjugados com dedicação de ordem profissional, política e intelectual, em que, a nós pesquisadores, cabe contribuir nesse processo científico numa troca de informações e práticas que, possivelmente serão refletidas, problematizadas e renovadas.

Julgo que muitos desses resultados dependem do compromisso que a escola firma com os seus alunos e dos projetos educacionais lançados, em que, muito além da “trama” inquietante de muitos pesquisadores sobre o tipo de bilinguismo que os surdos estão inseridos educacionalmente, haja a busca de estratégias que na área da surdez ainda estão surgindo e renovando-se aos poucos.

Sucessos e fracassos se alternam no percurso dessa discussão que, de longe, possuí uma linha definida, contudo, queremos deixar claro que muito das afirmações genéricas ora colocadas não se encaixam apenas nas alternâncias da educação de surdos, mas da realidade que vivenciamos em nossa educação brasileira e seus processos que, por sua vez, estão longe de serem também ideias já definidas e com práticas de resoluções firmadas.

Por fim, acreditamos que conseguimos alcançar o objetivo principal desse estudo que seria de constituir práticas e diálogos em uma parceria colaborativa, perspectivando a escolarização do aluno surdo através da proposta educacional

bilíngue. Visto isso, embora, reconheçamos as incompletudes que existam nesta pesquisa, consideramos que a ciência se firma através de questionamentos.

Por isso, almejamos que essas lacunas possam representar motivos de inquietação para novas buscas e esperamos poder somar e contribuir com o conhecimento científico que está longe de ser imutável.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Serapião. **O jogo e a inclusão social**. São Paulo: Scipione, 2010.

AMARAL, Lígia Assumpção. Diferenças, Estigma e Preconceito: o desafio da inclusão. In: Oliveira, Marta K; REGO, Teresa C; SOUZA, Denise T. (Orgs). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

ANDRADE, Celana Cardoso; HOLANDA, Adriano Furtado. Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica. *Estudos de Psicologia, Campinas*, vol. 27(2): 259-268, abr.-jun, 2010.

BARROS, M.L.N.L; FUMES, Neiza de Lourdes. **Inclusão e Formação Docente: Histórias de Vida de Professores da Rede Pública Municipal de Maceió**. Dissertação de Mestrado, Maceió. Centro de Educação – CEDU - Universidade Federal de Alagoas.2009.

BRANDE, Carla Andréa. **Produção de textos infantis e pesquisa colaborativa: a prática pedagógica e a aquisição do conhecimento da escrita**. São Carlos: UFSCAR, 2004. Dissertação de Mestrado em Educação

CASTRO, Flávia da Silva. **Letramento e alfabetização: sociogênese e/ou psicogênese, quais os caminhos da apropriação da escrita?** Dissertação de Mestrado. Rio Grande do Sul –PUCRS. Porto Alegre, 2010

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra; BRANDÃO, Lavínia Wanderley Pinto. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* : (54.1), Campinas, Jan./Jun. 2012

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação.

_____; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional da inclusão escolar. **Educere et Educare**, Vol. 2 nº 4 jul./dez. 2007 p. 113-128, 2007.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue**. Língua Brasileira de Sinais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CARDOZO, Rubia Wildner. A review on the theories of bilingual development. *BELT Journal* · Porto Alegre · v. 2 · n.2 · p. 190-214 · julho/dezembro 2011.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CRUZ, G. C. **Formação continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Tese de doutorado. Campinas-SP, 2005.

DORZIAT, Ana. **Estudos Surdos**: diferentes olhares (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. **O Direito dos Surdos à Educação**: que educação é essa? DORZIAT, Ana (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002

FARIAS, Sandra Patrícia de. **Ao Pé da Letra, não!** Mitos que permeiam o ensino da leitura para surdos. Petrópolis: Arara Azul, 2006

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Surdez. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____. **O som esse ilustre desconhecido**. SKLIAR, Carlos (org). Porto Alegre: Mediação, 2009.

FELIPE, Tania A. **Libras em Contexto**: Curso básico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e linguagens**: é possível um diálogo entre as diferenças? Paraná. Universidade Federal do Paraná, 1998. Dissertação de mestrado em Educação.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; ZAMPIERE, Marinês Amália. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa (org). Uma escola, duas línguas. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. **Literatura infantil e multimodalidade no contexto de surdez**: uma proposta de atuação. *Revista Educação Especial* | v. 26 | n. 45, | p. 175-193 | jan./abr. 2013 Santa Maria Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. SKLIAR, Carlos (org). A atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo e de mente**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2005.

GESSER, Audrei. **LIBRAS**: que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.

_____, Audrei. **O ouvinte e a Surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIORDANI, Liliane Ferrari. **Encontros e desencontros da língua escrita**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Porto Alegre: Mediação, 2012.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HAMERS, Josiane; BLANC, Michel. **Bilinguality and bilingualism**. 2nd edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

HOFFMEISTER, Robert J. **Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia**. SKLIAR, Carlos (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos**: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno Cedex**. Campinas, p.163 -184, 2006.

_____, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

_____, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. **Inclusão Escolar de Surdos**: o dito e o feito. In. DORZIAT, Ana. Estudos Surdos (org). Estudos Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LODI, Ana Claudia Baleiro. A Leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes** vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, Ana Claudia Baleiro; HARISSON, Kathrun Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____; Ana Claudia Baleiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org). **Uma escola, duas línguas**: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____; LUCIANO, Rosana de Toledo. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais. LODI, Ana Claudia Baleiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org). Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____, Ana Claudia Baleiro; MOURA, Maria Cecília de. **Primeira Língua e a Constituição do Sujeito**: uma transformação social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.1-13, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUDKE, Mengo; ANDRÉ, E.D.A Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

LULKIN, Sérgio Andres; SKLIAR, Carlos (org). **O discurso moderno na educação de surdos**: práticas de controle do corpo e expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br.

NÓVOA, A. (Org). **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, p.79-110, 2000.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Lodenir Becker. **Língua de Sinais e Língua Portuguesa**: em busca de um diálogo. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____, Ronice Muller de. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

_____, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, Ronice Muller de. **O bilinguismo na educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____, Ronice Muller de. **O “BI” de bilinguismo na educação de surdos**. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Ronice Muller de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**; 26(69):141-161, maio-ago, 2006. Disponível em: <http://portal.revistas.bvs.br/index.php>

_____, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos**: Inclusão/Exclusão. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

PEIXOTO, Renata Castelo. **Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda**. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da Língua de Sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziart; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

PERLIN, G. T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011.

PIANTÁ, Patrícia Balestra. **O desenvolvimento da consciência metalingüística analisado em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre – PUC, 2011.

PINHEIRO, Lucineide Machado. Prática de leitura e compreensão para o desempenho do aluno surdo no ensino regular. *Revista Educação Especial* | v. 26 | n. 45, | p. 193-208 | Santa Maria, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In. LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Andréa da Silva; TREVIZANUTTO, Luciana Cristina. Letramento e surdez : a língua de sinais como mediadora na compreensão da notícia escrita. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun. 2002.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 26, n° 91, p. 565-582, maio/ago, 2005.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília, v.15, n.2, p.251-268, Mai.-Ago., 2009.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. São Paulo: Paulinas, 2009.

SANTOS, Katia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos Educacionais para alunos surdos. LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; Fernandes, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de libras para surdos : uma visão de professores surdos. **Educação Temática Digital**, campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat

Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O ensino de libras para surdos**: uma visão de professores surdos. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 2010.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A construção da argumentação na Língua Brasileira de Sinais**: divergência e convergência com a Língua Portuguesa. Tese de Doutorado- UFPB, 2009.

SOUZA, Salete de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; BARLETTE, Vania Elisabeth. Uma proposta de ensino de física para alunos surdos centrada na experiência visual. **Anais do II Encontro Estadual de Ensino de Física – RS**, Porto Alegre, 13 a 15 de setembro de 2011.

STUMPF, Marianne Rossi. Relato de experiências: A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. **Estudos Surdos IV**. QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF, Marianne Rossi (org). Petrópolis: Editora Arara Azul, 2009.

SVARTHOLM, Kristina. **Bilinguismo dos surdos**. SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2002.

TENÓRIO, Lucia Maria Fonseca; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. O ensino de ciências na educação de alunos surdos: a interface com a Educação Física. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências. Florianópolis, 2009.

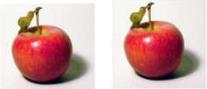
VIANA, H. M. **A pesquisa em educação**: a observação. São Paulo: Liber Livros, 2007.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

Quadro 1: prática de atividades

Tema	Atividades	Fotos
Alfabeto móvel/cumprimentos	Fichas com as letras do alfabeto e desenhos equivalentes às iniciais (ex: "D" de dado). Fichas com representações de horários do dia (manhã, tarde e noite).	
Cores/alfabeto móvel	Bingo com bolas pintadas com cores diversas (laranja, vermelho, verde, marrom, azul, rosa, preto, branco, roxo). Cartelas do bingo com os sinais das cores.	
Números móveis	Slides de computador com figuras de maçãs, variando conforme números (quantidade). Fichas de comunicação. Vídeo com um professor surdo sinalizando números de 1 a 10.	 <p style="text-align: center;">2</p>
Calendário	Calendário de tamanho 15x25cm para que fossem completados os números respectivos às datas (um para a sala de atendimento outro para levar para casa)	
Animais	Slides de computador com fotos dos animais e sinais. Vídeos com o comportamento dos animais e posterior conversa sobre aqueles que o aluno já havia visto. Vídeo com a fábula "o coelho e a lebre", a história	 <p>Galinha (Exemplo do</p>

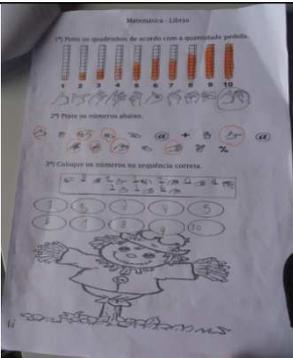
	dos três porquinhos (sinalizado), lembrando os sinais dos animais e conversando sobre as vivências. Jogo da memória.	slide)
Família	Fotos dos familiares mais próximos (pai, mãe, irmãos, avô, avó, tio, tia, primo(a)). Fichas de identificação. Discussão sobre as vivências na família que o aluno quisesse contar.	
Vocabulário diário para executar em casa	Cartaz com figuras e sinais correspondentes às atividades do dia a dia do aluno para que ele, pai, mãe e irmãos pudessem praticar em casa.	
Alimentos	Fichas de identificação com os alimentos e sinalização. Boliche com figura dos alimentos normalmente servidos na merenda. Ao derrubar as garrafas executar a sinalização dos alimentos, discussão posterior.	
Caixa surpresa	Dentro de uma caixa, foram colocados vários 'objetos estímulo' (trabalhados ao longo do período), os quais, ao serem sorteados pelo aluno, seu sinal deveria ser realizado e, assim, ser contado um acontecimento para as professoras com base no objeto.	

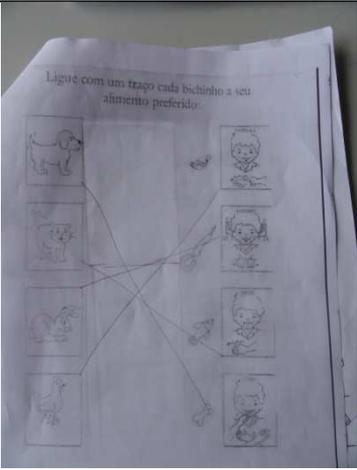
Quadro 2: ações realizadas na sala de aula comum

TEMA	ATIVIDADES	FOTOS
Português: utilização de fonemas/ quiremas	Foram impressas diversas ilustrações referentes às palavras iniciadas com as letras “p” e “b”. Para os alunos ouvintes, os fonemas foram trabalhados através de leitura em voz alta. Para o aluno surdo, foram utilizadas as mesmas figuras e os sinais equivalentes, destacando também letras do alfabeto móvel que possuíssem configuração de mãos iguais, mudando os aspectos da orientação e movimentação, como o “p”, “h” e o “k”.	 <p>The image shows three hand signs. The top one is for 'p' with a circular arrow indicating rotation. The middle one is for 'k' with an upward arrow. The bottom one is for 'h' with a horizontal arrow.</p>
Português: compreensão e interpretação de texto (a velha a fiar), os três porquinhos e fábulas (exposição de vídeos)	<p>Em relação às fábulas, foi passado um vídeo com a temática da “Tartaruga e da Lebre”; após exibição, foi perguntado (em voz alta para os ouvintes e em Libras para o aluno surdo, utilizando a técnica dos classificadores) sobre o que entenderam do vídeo, moral, etc. Após este momento, os alunos desenharam o que entenderam da fábula.</p> <hr/> <p>Na atividade do texto contido no livro denominado de lengalenga, intitulada “a velha a fiar”. Os alunos acompanharam o texto pelo livro didático, que continha ilustrações dos personagens do lengalenga. A</p>	 <p>FÁBULA: A LEBRE E A TARTARUGA</p>  <p>OS TRÊS PORQUINHOS</p>  <p>A VELHA A FIAR</p>

	<p>professora fez a leitura em voz alta e a pesquisadora interpretou o texto usando as fichas de identificação em conjunto.</p>	
<p>Ciências: animais carnívoros e herbívoros</p>	<p>Foi realizada uma atividade mista, que foi explicada pela professora utilizando as fichas de identificação, a definição de animais carnívoros e herbívoros (mostrando a carne e as folhas e plantas) e, após este momento, foram mostrados os sinais dos respectivos animais.</p>	
<p>Matemática: quantidades.</p>	<p>Foi realizada uma atividade mista. Cada aluno recebeu 10 lápis coloridos e, junto com a professora, contaram em voz alta; e, posteriormente, sinalizaram até 10 em Libras.</p>	 <p><small>Imagem extraída de Blog http://pobas.blogspot.pt/arquivo/2005/01.html</small></p>
<p>Aulas de Libras (alfabeto, saudações, números, cores, família, animais, alimentos)</p>	<p>Alfabeto e saudações: foi confeccionado um cartaz de tamanho grande com o alfabeto manual, com o qual os alunos poderiam, após explanação da professora, sinalizar seus nomes. Todos eles ganharam fichas de identificação com seus nomes escritos e sinalizados (imagens), além disso, foram confeccionados dois cartazes, sendo um ilustrado com os cumprimentos e o outro com o alfabeto manual.</p> <p>Números: mostrar os sinais equivalentes aos números.</p> <p>Cores: foram realizados jogos lúdicos no pátio da escola, em que os</p>	  

Quadro 3: avaliações

FOTOS DA PROVA ESCRITA	INTERPRETAÇÃO	RESULTADOS
 <p>Matemática - Língua</p> <p>1) Pinta os pontos de acordo com a quantidade pedida.</p> <p>2) Pinta os números abstratos.</p> <p>3) Colore os números de acordo com a cor certa.</p>	<p>Questões que interpretavam sinais relativos aos números móveis e pinturas as que eram relativas à quantidade.</p>	<p>Erros na sinalização com as configurações semelhantes.</p> <p>Associação de quantidade correta até o número 8 (oito).</p> <p>Erros do 9 (nove) a 10 (dez).</p>
 <p>Associe os sinais aos animais correspondentes.</p> <p>1. [Sinal] [LÉOPARDO]</p> <p>2. [Sinal] [ELEFANTE]</p> <p>3. [Sinal] [ZEBRA]</p> <p>4. [Sinal] [LEÃO]</p> <p>5. [Sinal] [GIRAFÁ]</p>	<p>Associar os sinais aos animais</p>	<p>Acerto de todas as solicitações</p>
 <p>FAMÍLIA</p> <p>Associe as diferentes formas da família aos sinais.</p>	<p>Associar à família aos sinais</p>	<p>Acerto de todas as solicitações</p>

	Associar os sinais aos animais	Acerto em todas as solicitações
---	--------------------------------	---------------------------------

Fonte do autor

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, professora da sala comum de uma escola municipal, tendo sido convidado (a) a participar como voluntária do estudo: **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craibas/AL**, recebi da Sr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por esse projeto de dissertação de mestrado em Educação Brasileira e da bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) Viviane Nunes Sarmento, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver colaborativamente ações entre a professora do AEE e a de sala de aula comum e com isso favorecer o ensino e a aprendizagem do aluno surdo, realizado no Ensino Fundamental;
- Que a importância deste estudo será a partilha de informações e práticas entre as pesquisadoras e as professoras do AEE e da sala comum de ensino fundamental, visando com isso a mudança de paradigmas educativos e a constituição de uma parceria com foco na promoção de estratégias para a inclusão de alunos surdos;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a constituição de um espaço de colaboração e reflexão entre as envolvidas (docentes do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular e pesquisadoras), em que se possa analisar as suas aulas, bem como perceber os princípios que mobiliza suas ações prática na perspectiva da inclusão dos alunos surdos;
- Que esse estudo terá início em março de 2012 e terminará em junho de 2012;
- Que participarão deste estudo, uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e uma professora que trabalha em sala comum do Ensino Fundamental, ambas que possuam alunos surdos em situação de inclusão;
- Que eu terei minhas aulas observadas e eventualmente filmadas, como ainda poderei participar de ciclos reflexivos e de planejamento de atividades em conjunto com a pesquisadora e a professora da sala comum em que ocorre o AEE. Todo material produzido será apenas utilizados para fins de pesquisa e não haverá nenhuma exposição pública das imagens gravadas durante a coleta de dados. O armazenamento desses dados será feito nas instalações do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade), do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas observadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que

desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;

- Que a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental e sobre o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto;
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Mal. A. A. Câmara

Bloco: /Nº: /Complemento: 153 / ap. 202

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al 57036-660 f. 9983-7373

Ponto de referência: Blue Shopping

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária ,

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL-

Bairro:/CEP/Cidade:Tabuleiro - Telefones p/contato: 3322-2416/9983-7373

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C.

Campus A. C. Simões, Cidade

Universitária

Telefone: 3214-1053

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes Viviane Nunes Sarmiento</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/AL**, recebi da Sr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por esse projeto de dissertação de mestrado em Educação Brasileira e da bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) Viviane Nunes Sarmento, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver colaborativamente ações entre a professora do AEE e a de sala de aula comum e com isso favorecer o ensino e a aprendizagem do aluno surdo, realizado no Ensino Fundamental;
- Que a importância deste estudo será a partilha de informações e práticas entre as pesquisadoras e as professoras do AEE e da sala comum de ensino fundamental, visando com isso a mudança de paradigmas educativos e a constituição de uma parceria com foco na promoção de estratégias para a inclusão de alunos surdos;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a constituição de um espaço de colaboração e reflexão entre as envolvidas (docentes do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular e pesquisadoras), em que se possa analisar as suas aulas, bem como perceber os princípios que mobiliza suas ações prática na perspectiva da inclusão dos alunos surdos;
- Que esse estudo terá início em março de 2012 e terminará em junho de 2012;
- Que participarão deste estudo, uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e uma professora que trabalha em sala comum do Ensino Fundamental, ambas que possuam alunos surdos em situação de inclusão;
- Que eu terei minhas aulas observadas e eventualmente filmadas, como ainda poderei participar de ciclos reflexivos e de planejamento de atividades em conjunto com a pesquisadora e a professora da sala comum em que ocorre o AEE. Todo material produzido será apenas utilizados para fins de pesquisa e não haverá nenhuma exposição pública das imagens gravadas durante a coleta de dados. O armazenamento desses dados será feito nas instalações do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade), do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas observadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que

desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;

- Que a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental e sobre o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto;
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Mal. A. A. Câmara

Bloco: /Nº: /Complemento: 153 / ap. 202

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al 57036-660 f. 9983-7373

Ponto de referência: Blue Shopping

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária ,

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL-

Bairro:/CEP/Cidade:Tabuleiro - Telefones p/contato: 3322-2416/9983-7373

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C.

Campus A. C. Simões, Cidade

Universitária

Telefone: 3214-1053

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes Viviane Nunes Sarmiento</p>
---	--

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, menor impúbere, neste ato representado por, responsável legal, tendo sido convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo: **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/AL**, recebi da Sr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, professora do Curso de Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas, responsável por esse projeto de dissertação de mestrado em Educação Brasileira e da bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa de Alagoas (FAPEAL) Viviane Nunes Sarmiento, as seguintes informações que me fizeram entender, sem dificuldades e sem dúvidas, os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a desenvolver colaborativamente ações entre a professora do AEE e a de sala de aula comum e com isso favorecer o ensino e a aprendizagem do aluno surdo, realizado no Ensino Fundamental;
- Que a importância deste estudo será a partilha de informações e práticas entre as pesquisadoras e as professoras do AEE e da sala comum de ensino fundamental, visando com isso a mudança de paradigmas educativos e a constituição de uma parceria com foco na promoção de estratégias para a inclusão de alunos surdos;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: a constituição de um espaço de colaboração e reflexão entre as envolvidas (docentes do Atendimento Educacional Especializado e da sala de aula regular e pesquisadoras), em que se possa analisar as suas aulas, bem como perceber os princípios que mobiliza suas ações prática na perspectiva da inclusão dos alunos surdos;
- Que esse estudo terá início em março de 2012 e terminará em junho de 2012;
- Que também participarão deste estudo, uma professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado e uma professora que trabalha em sala comum do Ensino Fundamental, ambas que possuam alunos surdos em situação de inclusão;
- Que eu terei minhas aulas observadas e eventualmente filmadas, e, todo material produzido será apenas utilizados para fins de pesquisa e não haverá nenhuma exposição pública das imagens gravadas durante a coleta de dados. O armazenamento desses dados será feito nas instalações do NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade), do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas;
- Que não existem outros meios conhecidos para se conseguir os mesmos resultados obtidos neste estudo;
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: inicialmente poderei ficar inibido(a) em ter minhas aulas observadas, mas que paulatinamente esta sensação tende a desaparecer;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: nenhum. Contudo, sei que poderei desistir em participar em qualquer momento que desejar, ou então, pedir esclarecimentos sobre os procedimentos que estão sendo realizados;

- Que a qualquer momento poderei esclarecer as minhas possíveis dúvidas ou ocorrências, pois terei acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: a) poderei refletir sobre minha prática pedagógica; b) a partir dessa reflexão poderei modificar certos aspectos dessa prática; e, c) estarei contribuindo para a compreensão da atual situação da inclusão de alunos surdos no Ensino Fundamental e sobre o Atendimento Educacional Especializado nesse contexto;
- Que, sempre que eu desejar, me serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo, e também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio: (rua, praça, conjunto):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a). Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Domicílio: (rua, praça, conjunto): Rua Mal. A. A. Câmara

Bloco: /Nº: /Complemento: 153 / ap. 202

Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: Jatiúca/Maceió/Al 57036-660 f. 9983-7373

Ponto de referência: Blue Shopping

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO): Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Instituição: Curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Campus A. C. Simões, Cidade Universitária ,

Bloco: /Nº: /Complemento: Educação Física/CEDU/UFAL-

Bairro:/CEP/Cidade:Tabuleiro - Telefones p/contato: 3322-2416/9983-7373

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, sala do C.O.C.

Campus A. C. Simões, Cidade

Universitária

Telefone: 3214-1053

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a) ou responsável legal - Rubricar as demais folhas)</p>	<p>Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p> <p>Neiza de Lourdes Frederico Fumes Viviane Nunes Sarmento</p>
---	---

