



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

A SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL DO SUJEITO SURDO: IMPLICAÇÕES
EDUCACIONAIS

Edeilce Aparecida Santos Buzar

Brasília, 2009



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

A SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL DO SUJEITO SURDO: IMPLICAÇÕES
EDUCACIONAIS

Edeilce Aparecida Santos Buzar

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

Brasília, 31 de março de 2009

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL DO SUJEITO SURDO: IMPLICAÇÕES
EDUCACIONAIS

Edeilce Aparecida Santos Buzar

Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman
(Orientadora)

Banca: Prof.^a Dr.^a Cristina Massot Madeira Coelho(FE - UnB)
Prof.^a Dr.^a Nídia Regina Limeira de Sá(FE - UFAM)
Prof.^a Dr.^a Albertina Mitjáns Martinez(FE - UnB)

“Não é possível prática educativa alguma, construída sobre bases e princípios puramente negativos”.

Vigotski

A meu querido filho **JOSÉ**, por ter renovado a minha vida e de meu esposo, ressignificando os nossos sentimentos de amor.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar a Deus e sua equipe de mentores, que tanto me apoiam e me inspiram a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

A confiança no meu potencial, o incentivo, apoio e amor do meu marido foram fundamentais para que eu estivesse fazendo mestrado na UnB. A ele todo o meu amor e agradecimento.

À minha mãe-Maria, por ser a primeira a acreditar em mim e a me dedicar infinitas horas de incentivo e afeto. Jamais esquecerei!

A todos os nossos familiares, pelo carinho e admiração. Em especial a Zifi, pelo apoio, incentivo e revisão ortográfica.

A paciência, compreensão, amizade, apoio, leitura e orientação cuidadosa da Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman foram essenciais para a construção deste texto.

Aos professores da pós-graduação, pelos calorosos debates, provocações e aprendizado.

Às amigas da pós-graduação, especialmente Esmeralda e Tuxi, por termos trilhado este caminho juntas e pelas constantes trocas de experiências.

Ao Ministério da Educação (MEC) e em especial à Secretaria de Educação Especial, por terem possibilitado que eu me afastasse temporariamente do trabalho em busca de aprimoramento para a minha prática profissional.

Às amigas da CGDEE e CGAPI/SEESP/MEC, em especial a Milena Lins, pela amizade e apoio incondicional.

À Banca Examinadora, pela atenção e orientação. Em especial a Nídia Sá, por ser uma referência como profissional e como ser humano.

Aos amigos da FENEIS/DF, em especial Messias e Amarildo, por terem me proporcionado verdadeira amizade e possibilitado adentrar mais um pouco no mundo dos surdos.

Aos participantes da pesquisa, por me permitirem o meu olhar sobre o cenário social em que atuam e às relações sociais advindas daí.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	6
SUMÁRIO.....	7
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	9
RESUMO.....	10
ABSTRACT	11
 INTRODUÇÃO.....	 12
 I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	 15
 CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE A EDUCAÇÃO	 15
1.1 - A teoria histórico-cultural na educação geral.....	16
1.2 - O sujeito que aprende.....	18
1.2.1 - Funções Psíquicas Superiores.....	18
1.2.2 - Pensamento e Linguagem	20
1.3.3 - Desenvolvimento Atípico.....	22
 CAPÍTULO 2-EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS	25
2.1 Aspectos históricos da educação de surdos.....	25
2.1.1 A educação de surdos no contexto do Brasil.....	31
2.2 Breve relato sobre as filosofias educacionais para surdos	33
2.3. Perspectiva histórico-cultural e educação de surdos.....	36
 CAPÍTULO 3 - SURDEZ: ESPECIFICIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO MUNDO	 41
3.1 Desenvolvimento linguístico da criança surda.....	41
3.2 Singularidade visuo-espacial.....	44
 CAPÍTULO 4 – POSSIBILIDADES DISTINTAS DE DESENVOLVIMENTO: COMPENSAÇÃO E CAMINHOS DE RODEIOS	 49
4.1- Compensação.....	49
4.2 Caminhos de rodeio	50
 II – OBJETIVOS.....	 54
Objetivo Geral:.....	54
Objetivos Específicos:.....	54
 III – METODOLOGIA	 55
3.1 - Metodologia Qualitativa.....	55
3.2 - Análise Microgenética	56
3.3 - Campo de pesquisa	58
3.4 - Problema de pesquisa	59
3.5 - Instrumentos	60
A _ Observação	61
B _ Sistema Conversacional	62
C – Informações obtidas informalmente	62
D – Procedimento	63

IV – RESULTADOS	64
4.1 Resultado das Observações	64
Transcrição e análise microgenética dos episódios selecionados.....	67
4.2 - Resultado das entrevistas e das informações obtidas informalmente	92
4.2.1 - Formação e experiência na Educação de Surdos	92
4.2.2 - Estratégias visuais de aprendizagem	94
4.2.3 - Metodologias visuais	96
V – DISCUSSÃO	99
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
APÊNDICES	
Apêndice I – Protocolo de observação das interações de aprendizagem.....	114
Apêndice III - Roteiro de sistema conversacional.....	116
Apêndice IV – Transcrição das entrevistas	117
LISTA DE QUADROS	
Quadro 1 – Campo de pesquisa	64
Quadro 2 – Tempo de observação.....	67
Quadro 3 – Categorias e episódios.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APADA – Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

CEAL – Centro Educacional da Audição e Linguagem

CIEE – Centro Integrado de Ensino Especial

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INJS – Instituto Nacional de Jovens Surdos

INSM – Instituto Nacional de Surdos-Mudos

ISM – Instituto dos Surdos-Mudos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LP – Língua Portuguesa

LS – Língua de Sinais

MEC – Ministério da Educação

PI – Professor Intérprete

PR – Professor Regente

SR – Sala de Recursos

UFGO – Universidade Federal de Goiás

UnB – Universidade de Brasília

WFD – World Federation of Deaf

RESUMO

A presente pesquisa discorre sobre a singularidade visuo-espacial do sujeito surdo e suas implicações no contexto educacional. A pesquisa tem como objetivo compreender os processos de desenvolvimento do sujeito surdo, notadamente, no que se refere aos aspectos da aprendizagem, a partir de sua especificidade visuo-espacial. Assim, analisamos as singularidades que permeiam o processo educacional destes alunos, examinando as metodologias que apoiam seu aprendizado. A intenção é perceber como são tratadas as experiências visuo-espaciais dos alunos surdos no que diz respeito às estratégias pedagógicas utilizadas. Os participantes são alunos e professores de uma escola pública de Brasília/DF do Ensino Fundamental/Séries Iniciais, perfazendo um total de cinco professores, catorze educandos surdos e quarenta e cinco educandos ouvintes. Este estudo fundamenta-se em parte do referencial de Lev Semenovitch Vigotski, especificamente no que ficou conhecido como Estudos da Defectologia e suas relações com o campo da surdez. Parte-se das categorias de compensação e caminhos de rodeio, desenvolvidas por ele, assim como, do referencial teórico da área de surdez e suas contribuições para o nosso olhar. Este trabalho encontra-se apoiado em uma Epistemologia Qualitativa e utiliza a Análise Microgenética no processamento das informações obtidas no estudo empírico. Os resultados apontaram para a singularidade visuo-espacial dos educandos surdos como fruto de seu mecanismo compensatório e a necessidade de um trabalho pedagógico de qualidade, bilíngue e visualmente ancorado nos caminhos de rodeio construídos pelos educandos surdos.

Palavras-chave: educação; ensino fundamental; educação de surdos; singularidade visuo-espacial; compensação; caminhos de rodeio; trabalho pedagógico.

ABSTRACT

This study discusses the uniqueness of the visuo-spatial deaf subject and its implications in the educational context. The research aims to understand the development processes of the deaf subject, especially regarding the aspects of learning, from their specific visuo-spatial. Thus, we analyze the singularities that constitute the educational process of these students, examining the methodologies that support their learning. The intention is to understand how the visuo-spatial experiences of deaf students are treated regarding to teaching strategies used. The participants are students and teachers from a public school in Brasilia/DF of Primary school/Initial Series, with a total of five teachers, fourteen deaf students and forty-five students listeners. This study is based on the reference of Lev Vygotsky Semenovitch, specifically in one known as Studies of Defectologia and their relationships in the scope of deafness. We begin in the categories of compensation and winding paths, developed by him, as well as the theoretical framework of the field of deafness and their contributions to our eye. This work is supported by an Qualitative Epistemology and uses microgenetic analysis in the processing of informations obtained in the empirical study. The results pointed to the uniqueness of visual-spatial deaf learners as the result of its compensatory mechanism and the need for a pedagogical and bilingual work of quality, anchored in the winding roads built by the deaf students.

Keywords: education, elementary education, education of the deaf, visual-spatial singularity; compensation; winding paths, pedagogical work.

INTRODUÇÃO

Ao longo de mais de quinze anos trabalhando na educação de pessoas surdas, o cenário desta pesquisa fundamenta-se inicialmente na nossa própria prática como professora. Neste contexto, sempre convocamos a reflexão, o estudo e a vontade de acertar como companheiros inseparáveis desse processo de construção de conhecimentos.

Vivenciamos as principais metodologias e filosofias no ensino de crianças e jovens surdos, desde o Oralismo, passando pela Comunicação Total e a busca incansável pelo Bilingüismo. Participamos de diversos congressos e seminários a fim de contribuir com o aprimoramento da nossa prática. Educar pessoas surdas sempre constituiu-se em um desafio instigante, que envolvia para além de um aprendizado de uma outra língua, questões de ordem metodológica. Nunca foi um terreno seguro, mas pelo contrário, cheio de incertezas, idas e vindas. Neste campo complexo fomos pouco a pouco compreendendo a necessidade de reeducar o olhar e conseqüentemente a prática.

Dessa forma, aprender a língua de sinais tornou-se condição *sine qua non* para a efetivação dessa profissão e especialmente participar da comunidade surda, conhecer seus interesses, valores e olhares sobre o mundo.

A educação de alunos surdos sempre esteve ligada a questões de natureza clínica ou lingüística, caracterizada por uma espécie de debate “Qual a melhor língua para as pessoas surdas?”. Apenas recentemente, entrou na discussão uma abordagem sócio-antropológica da surdez que redimensionou o olhar sobre a educação dos mesmos, introduzindo conceitos como diferença, cultura e comunidade surda.

A interrogação “Como o aluno surdo aprende a partir dessas singularidades?” ainda carece de maiores pesquisas e precisam assumir uma perspectiva pedagógica contundente. Todas as contribuições anteriormente citadas por essas ciências constituem o “caldo” no qual o ensino e a aprendizagem se dão. No entanto, fatores intrínsecos coadunados a este processo, precisam ser explicitados e redimensionados.

Para além dos nossos esforços, pessoais e coletivos, costumeiramente alguns recortes da interação da sala de aula com alunos surdos nos trazia de volta ao caminho das incertezas e das reflexões. Era quando a característica marcadamente visual de seu

pensamento e linguagem, atravessava as interações sociais no processo de aprendizagem.

Um desses momentos, que nos levou a pensar na potencialidade do visual na construção dos significados pelas pessoas surdas, encontra-se representado a seguir:

Em meio a uma aula de História do Brasil, cujo tema era Escravidão, os alunos surdos interagem em Língua Brasileira de Sinais:

_ BRANCO MAU, ESCRAVIDÃO NEGRO¹. – disse uma aluna.

_ NEGRO RUIM, BEM FEITO! NEGRO TAMBÉM MAU! – provocou outro aluno em tom de brincadeira. Diante do que, a aluna argumentou:

_ SE NEGRO MAU, POR QUE SÓ BRANCO CRUCIFICAÇÃO JESUS?

O Aluno ficou sem resposta.

É importante salientar que o contexto acima, ocorreu em uma sala de 4^a.série do Ensino Fundamental e o “clima” era jocoso, típico de uma discussão afetiva entre amigos. Nesse fragmento, observa-se a presença de argumento ancorado no visual, na cor das pessoas e, não, em suas atitudes ou posturas. O que é evidenciado na construção do debate é o aspecto visual da cor das pessoas que estão crucificando Jesus, para derrubar a hipótese de maldade dirigida às pessoas negras. Fica evidente na discussão (POR QUE SÓ BRANCO CRUCIFICAÇÃO JESUS?) uma compreensão de mundo pautada no visual.

Nesse sentido, o que se percebe é que, diante da surdez, outras vias são utilizadas para receber e perceber as comunicações do contexto social, mas, acima de tudo para construir significados e concepções. É valendo-se dessa capacidade que a aluna constrói seu discurso e interage com o colega.

Mais recentemente, a partir de uma conversa com outra professora sobre a especificidade visuo-espacial nas pessoas surdas e sua manifestação no processo pedagógico, obtive o seguinte relato:

Após um passeio ao zoológico, onde os alunos surdos juntamente com a sua professora ouvinte, puderam observar e comentar diferentes características dos animais, a professora quis contextualizar o que viram no zoológico com os conceitos que estavam trabalhando em sala de aula. A aula era de Matemática e os alunos cursavam a 2^a. série e a temática que estava sendo trabalhada era Adição. Então, a professora começou a aula:

¹ Sempre que se tratar de um discurso proferido por pessoa surda, utilizar-se-à o Sistema de Transcrição em Libras descrito por FELIPE (2007).

- *Vamos pensar no que vimos ontem no nosso passeio ao Jardim Zoológico! Vimos que na lagoa havia 04 patinhos e 03 peixinhos. Quantos animais haviam na lagoa?*

- *QUATRO – respondeu entusiasmadamente um aluno.*

Preocupada com a possibilidade do aluno não ter compreendido a explicação sobre adição, mais uma vez a professora pergunta, dando ênfase aos números:

- *Se na lagoa haviam QUATRO patinhos e TRÊS peixinhos? Quantos animais haviam ao todo?*

- *QUATRO - retrucou o aluno - PORQUE PATO COMER PEIXE. – Explicou.*

Para esta professora e para nós, o relato aponta uma resposta visual. A partir de sua percepção visual, mas, também lógica, o aluno resolveu a questão de matemática. Mais uma vez, o olhar e não o ouvir interfere na mediação semiótica do sujeito surdo.

Dessa forma, compreendemos que as pessoas surdas possuem uma singularidade visuo-espacial, conforme apontado por diversos autores (QUADROS, 1997; SÁ, 2002; SKLIAR, 1999), especialmente aqueles que se dedicaram a pesquisar as línguas de sinais (BRITO, 1995; FELIPE, 2007; QUADROS, 2004). A questão é: Como esta singularidade se manifesta no contexto escolar e nos processos ensino-aprendizagem? Quais as evidências desta dimensão visuo-espacial nos sujeitos surdos?

Para analisar tal aspecto, partimos da concepção de Vigotski (1983) sobre compensação. Ele define os processos compensatórios como substitutivos, sobreestruturados e niveladores, que surgem como uma reação do organismo e da personalidade da criança aos impactos sociais ocasionados pela deficiência, desencadeando a compensação, por completo ou em parte, com o intenso desenvolvimento de outra capacidade. Em outras palavras, a menosvalia de uma capacidade se compensa por completo ou parcialmente, com o desenvolvimento da outra, o que ficou conhecido como Lei da Compensação.

Nesta visão, o fator que limita é exatamente o que confere a singularidade e a especificidade da pessoa. Diante de uma barreira social, o processo criativo humano floresce. Nas pessoas surdas a compensação se estrutura a partir das barreiras sociais encontradas diante da dificuldade de falar oralmente e de ouvir como as demais pessoas.

Esta pesquisa analisou as implicações pedagógicas das especificidades de desenvolvimento do sujeito surdo, especialmente no que diz respeito à singularidade visuo-espacial, como manifestação dos processos compensatórios. Mas também investigou como os professores compreendem essa peculiaridade do sujeito surdo e baseiam-se ou não nessa questão para a composição de suas estratégias pedagógicas. Assim, enfatizamos as especificidades da mediação semiótica do sujeito surdo com o

mundo, de seu desenvolvimento e suas consequências para a relação ensino-aprendizagem.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – REFLEXÕES HISTÓRICO-CULTURAIS SOBRE A EDUCAÇÃO

Vigotski teve uma preocupação constante com os problemas reais e cotidianos da escola, desenvolvendo um pensamento que se caracterizou por ser analítico e normativo, ou seja, ao mesmo tempo em que fez uma análise da realidade educacional a partir de categorias conceituais, apostava na educação como uma das grandes ferramentas no processo de modificação da sociedade. Teoria e prática eram faces da mesma moeda: dialética.

Portanto, concentrou-se em estudar a educação como um objeto da Psicologia e utilizou das principais contribuições desta para a compreensão daquela.

Para ele, a educação conduzia ao desenvolvimento, especialmente quando produzida dentro de um contexto em que adultos ou pares mais capazes podem interagir com as crianças, propiciando uma alavancada em seu desempenho. Assim é que a cooperação, na visão dele, apresenta-se como a saída para o desenvolvimento cognitivo, lingüístico e social do educando.

Nesse contexto, Vigotski dedicou grande parte de seus estudos no que ficou conhecido como Defectologia ou estudo das deficiências infantis. Em 1924 foi diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências. De acordo com registros sobre a sua biografia, há informações de que Vigotski considerava que a **área da educação que ele poderia ser mais útil era a de crianças surdas e crianças cegas.**

Em 1925, representou o seu país na Conferência Internacional para a Educação de Surdos, realizada em Londres. Lá visitou muitas escolas para surdos, assim como na Alemanha, Holanda e França. Em 1930 torna-se diretor da principal instituição de defectologia da URSS.

1.1 - A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO GERAL

A Pedagogia é a ciência que se ocupa da educação da criança. Por trabalhar com um objeto tão abrangente, requer um olhar interdisciplinar, por isso constantemente aceita contribuições de outras disciplinas na construção de seu objeto. É o caso das contribuições da Psicologia e das Ciências Sociais para a educação.

O principal objetivo da Pedagogia é compreender a mediação social que ocorre entre o sujeito que aprende e se desenvolve e o meio no qual se encontra. Entende-se por meio, além das **condições estruturais** do ambiente, os **pares** que contribuirão para a mediatização do conhecimento, assim como, as reações que ocorrem no próprio educando.

Para Vigotski, não há como compreender o comportamento humano e a educação desvinculado do contexto social em que o sujeito encontra-se inserido. O meio social é entendido, assim, como o fator mais importante que determina e organiza o comportamento humano.

Nesse sentido, Vigotski inaugura uma psicologia voltada precisamente para as questões sociais, sem desprezar as bases materiais do desenvolvimento do ser humano:

O *primeiro* traço distintivo da nova psicologia é seu *materialismo*, porque examina toda a conduta do ser humano como uma série de movimentos e reações que possui todas as propriedades de um ser material. Sua *segunda* característica é a *objetividade*, pois coloca como condição indispensável para suas pesquisas a exigência de que estas se baseiam na verificação objetiva do material. A *terceira* característica é seu método *dialético*, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em uma vinculação indestrutível com todos os demais processos no organismo e que estão subordinados exatamente às mesmas leis de desenvolvimento que regem tudo o que existe na natureza. E, finalmente, a última [*quarta*] característica é a base *biossocial*, cujo significado já foi definido. (VIGOTSKI, 2003, p. 40)

Em seus escritos, Vigotski refere-se à Psicologia Pedagógica e critica o caráter que lhe foi atribuído inicialmente. Para ele, a ciência nunca dirige diretamente a prática, principalmente no caso da Psicologia Pedagógica, que a partir de uma concepção

estreita, pensou-se que através dela poderia se definir planos, programas ou métodos de ensino para a educação.

No entanto, Vigotski ressalta a importância da psicologia para a compreensão dos processos pedagógicos, considerando que são, antes de mais nada, processos psicológicos. A educação passa necessariamente por uma mudança substancial nos processos psicológicos de quem aprende; logo, a pedagogia precisa dos fundamentos psicológicos para melhor compreender o efeito dos mesmos no processo educacional.

Nesse sentido, Vigotski vê possibilidades da Psicologia Pedagógica contribuir na compreensão da educação, principalmente no que diz respeito aos meios de concretizá-la. *“A psicologia pedagógica é, justamente, a ciência sobre as leis da modificação do comportamento humano e sobre os meios de dominar essas leis.”* (VIGOTSKI, 2003, p.43).

De acordo com ele, toda educação tem inevitavelmente um caráter social, mas a **ação da criança** assume um caráter importantíssimo nesse processo. *“O único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência. (...) A experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico.”* (VIGOTSKI, 2003, p. 75).

O que Vigotski pretende, com uma afirmação aparentemente tão radical, é enfatizar que é no interior do próprio educando que ocorrerão as mudanças decisivas da conduta. Nesse sentido, ele ressalta que a organização da educação deve favorecer relativo grau de independência ao aluno e coloca a questão da atividade pessoal do aluno como fator imprescindível à aprendizagem, conseqüentemente ao desenvolvimento do mesmo.

Com isso, Vigotski não está pretendendo defender um ativismo do aluno ou uma supressão do papel do professor, mas enfatizar a real necessidade da ação deste que, segundo ele, deve se voltar para a orientação e regulação das atividades, isto é, a organização do meio social educativo. *“O ambiente social é a autêntica alavanca do processo educativo, e todo o papel do professor consiste em lidar com essa alavanca.”* (VIGOTSKI, 2003, p. 76).

Portanto, o papel do professor é bastante ativo, na medida em que atua sobre os elementos do meio para que estes realizem o objetivo buscado. Dessa forma, o espontaneísmo também não encontra respaldo na concepção de Vigotski sobre a

educação, porque o processo educacional é direcionado por meio da organização do meio social.

Para ele, na educação não há nada passivo ou inativo. Até as coisas inanimadas, quando incorporadas ao âmbito da educação, no momento em que adquirem um papel educativo, se tornam dinâmicas e se transformam em participantes eficazes desse processo.

Os elementos do meio não estão em um estado congelado e estático; seu estado é mutante, e ele muda facilmente suas formas e configurações. Quando combina de certo modo esses elementos, o ser humano cria novas formas do ambiente social. (VIGOTSKI, 2003, p.79).

Em suma, o processo educativo nesta perspectiva assume um papel dinâmico e dialético, no qual o aluno, o professor e o meio social são ativos. Além disso, Vigotski ressalta que esse processo se dá por meio de saltos, resultantes da interação entre o ser humano e o meio social, não de caráter evolutivo mas, acima de tudo, revolucionário, a partir de uma ação planejada, condizente com os objetivos a serem alcançados e rumo ao desenvolvimento da criança.

1.2 - O SUJEITO QUE APRENDE

1.2.1 - Funções Psíquicas Superiores

Para nos ajudar a compreender as características do sujeito que aprende, é preciso considerar os aspectos relacionados ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Essas funções são compreendidas, então, a partir de seu caráter unitário, estrutural, e não em elementos, como vinha sendo estudada até então. De acordo com Vigotski, as peculiaridades específicas de funcionamento das funções psíquicas superiores e das complexas formas culturais de conduta, assim como a sua estrutura, seu desenvolvimento e suas leis estavam à margem das pesquisas.

Para ele, há dois fenômenos fundamentais no desenvolvimento das formas superiores da conduta, que apesar de aparentemente heterogêneos, encontram-se indissolúvelmente unidos: os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento (a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho)

e os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais (atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc.).

Segundo ele, não há entre as funções psicológicas elementares e as superiores uma ruptura, mas uma modificação profunda, e estas a partir do contexto histórico-cultural, se desenvolvem plenamente, enquanto que aquelas são resultantes do desenvolvimento natural e biológico do ser humano.

Vigotski denominou as primeiras de primitivas, determinadas pelas peculiaridades biológicas, e as segundas de superiores, complexas, provenientes do desenvolvimento cultural em que se encontra submetido o sujeito. “... *en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo el proceso.*” (VIGOTSKI, 1983a p. 123)

Nesta visão, a utilização de signos é fator preponderante na construção do processo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Mas, vale lembrar que o signo é, antes de tudo, social, externo, e somente posteriormente, passa a ser interno. É graças ao signo, que se estabelece a comunicação humana. “*El signo, al principio, es siempre un medio de relación social, un medio de influencia sobre los demás y tan sólo después se transforma en medio de influencia sobre sí mismo.*” (Vigotski, 1983a p. 146).

Em outras palavras, as funções psíquicas superiores são, de antemão, relações materiais entre os homens, relações sociais que, pouco a pouco, são redimensionadas por cada indivíduo.

Assim, é importante ressaltar, o caráter indissolúvel entre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento cultural do comportamento humano de maneira em geral.

... la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VIGOTSKI, 1983a, p.34)

Dessa forma, o desenvolvimento cultural se superpõe ao processo biológico, não para substituí-lo ou abandoná-lo, mas para modificá-lo, mantendo com ele uma relação

intrínseca, indissolúvel, dialética. *“La cultura no crea nada, tan sólo utiliza lo que le da la naturaleza, lo modifica y pone al servicio del hombre.”* (VIGOTSKI, 1983a, p.132).

Assim, o biológico e o cultural encontram-se entrelaçados durante todo o processo de desenvolvimento do sujeito, dando-lhe um caráter bio-social. *“La etapa vieja no desaparece cuando nace la nueva, sino que es superada por la nueva, es dialécticamente negada por ella, se translada a ella y existe en ella.”* (VIGOTSKI,, 1983a, p.145).

No entanto, é preciso não confundir as duas linhas de desenvolvimento. Cada processo apresenta suas particularidades e complexidade diferenciadas, cada um com suas leis especiais, variações e formas específicas de interação. Em suma, tudo o que é interno nas funções psíquicas superiores foi antes externo, parte do intersíquico para o intrapsíquico.

1.2.2 - Pensamento e Linguagem

A primeira coisa que Vigotski destaca ao falar sobre a relação entre pensamento e linguagem é que ela se dá de maneira variada e dinâmica, ao longo de todo o desenvolvimento, tanto no que diz respeito aos aspectos quantitativos quanto qualitativos.

As curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em algumas de suas partes para depois tornar a bifurcar-se. (VIGOTSKI, 2000, p.111).

Pensamento e linguagem têm origens diferentes e passam a se desenvolver de forma entrelaçada, um influenciando o outro e encontrando-se em diversas etapas do desenvolvimento.

De acordo com Vigotski (2000, p.128), é possível identificar uma fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

A fase pré-verbal no desenvolvimento do intelecto é caracterizada pela independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala. Em outras palavras, o pensamento está associado ao uso de instrumentos ou a ação significativa sobre o meio social.

No caso da fase pré-intelectual da fala, destaca-se o grito, o balbucio e até as primeiras palavras emitidas pela criança, mas marcados fortemente por uma ausência de pensamento. Apesar disso, nesta fase, para Vigotski, já há uma função social da fala. Por isso ele destaca a importância dos contatos sociais, como imprescindíveis ao desenvolvimento dos meios de comunicação.

Esses contatos sociais iniciais compreendem desde as risadas, o balbucio, os gestos e os movimentos da criança, ou seja, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento dependem diretamente da **experiência histórico-cultural da criança com seus pares, dos fatores externos, da linguagem socializada.**

Vigotski destaca ainda, que aproximadamente aos dois anos de idade, há um encontro entre as linhas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, caracterizado pela presença de uma *fala intelectual e de um pensamento verbalizado.*

Destaque neste período para a ampliação ativa do vocabulário da criança, através de uma curiosidade investigativa feita por ela mesma, que lhe produz retornos extremamente rápidos no desenvolvimento do vocabulário. Ela quer saber sobre as coisas, se interessa em conhecê-las, quer nomeá-las.

Continuando com suas descobertas a respeito da linguagem, Vigotski (2000, p.136) esclarece:

... a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade ininteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa.

Dessa forma, a linguagem vai mudando de acordo com a sua função. Partindo desse pressuposto, Vigotski classifica as diferentes etapas da linguagem da seguinte maneira: linguagem exterior, linguagem egocêntrica e linguagem interior. No entanto, afirma, **o desenvolvimento da linguagem encontra-se subordinado ao emprego e uso dos signos.**

Segundo ele, esse desenvolvimento passa por quatro estágios básicos: Primeiro, o estágio natural ou primitivo, que corresponde à linguagem pré-intelectual e ao

pensamento pré-verbal. Segundo, o estágio em que se manifesta na linguagem da criança, estruturas e formas gramaticais, apesar dela ainda não dominar as estruturas e operações lógicas correspondentes a tais formas. “*A criança assimila a sintaxe da linguagem antes de assimilar a sintaxe do pensamento.*” (VIGOTSKI, 2000, p.138).

Com a acumulação gradual desse segundo estágio, a criança passa para o terceiro, que se caracteriza pela exteriorização dos signos, auxiliares na solução de problemas internos. O quarto estágio, Vigotski denominou de *crescimento para dentro*, isto é, quando as operações externas são interiorizadas. De acordo com ele, corresponde à linguagem interior ou silenciosa, no desenvolvimento da fala.

1.3.3 - Desenvolvimento Atípico

Para Vigotski, o desenvolvimento infantil encontra-se caracterizado por um entrelaçamento fundamental entre o biológico e o cultural. No entanto, ele ressalta que em algumas crianças essa fusão não se dá dessa maneira, pelo contrário, observa-se uma divergência entre o biológico e o cultural ocasionada por uma deficiência orgânica.

De acordo com ele, há uma clara sintonia entre o biológico e o cultural no desenvolvimento das demais crianças, porque ao longo do processo histórico-cultural houve uma convergência entre os dois, ou seja, as ferramentas, os instrumentos, as instituições e aparelhos sociais e psicológicos estão voltados para um tipo de ser humano padrão, pressupõe a existência de órgãos e funções de um tipo específico de homem: o considerado normal.

Porém, todo o estudo tradicional do desenvolvimento das crianças com deficiências utilizava como referência essa relação padrão entre biológico e cultural. É somente a partir de Vigotski que essa ótica se amplia e se modifica.

El defecto, al provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos – y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo – vulnerable, naturalmente, el curso normal de arraigo del niño en la cultura. No debe olvidarse que la cultura está adaptada para un ser humano normal, típico, está acomodada a su constitución y que por tanto el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como en niño normal. (VIGOTSKI, 1983a, p.42)

Isto traz consequências inestimáveis sobre o desenvolvimento da criança com desenvolvimento atípico, pois a relação entre a cultura e o biológico é imprescindível para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento cultural da conduta de maneira geral. No entanto, para que se desenvolvam as funções psíquicas superiores e os modos culturais da conduta, torna-se necessária a integridade do aparelho psicofisiológico na criança, uma vez que aquelas são fruto deste.

Nesse sentido, esta criança ingressa no “mundo” em desvantagem com relação às demais crianças, que já encontram um meio social adaptado ao seu desenvolvimento biológico. Em virtude disso, as funções psíquicas superiores das crianças com desenvolvimento atípico se dará por um caminho completamente distinto das demais crianças.

Em outras palavras, a deficiência repercute também no desenvolvimento cultural, que precisa encontrar outras vias para se processar, o que Vigotski denominou de **vias colaterais de desenvolvimento cultural** da criança com desenvolvimento atípico.

Deste modo, em momento algum é afirmado que a criança com deficiência está destinada a limitações de desenvolvimento devido à insuficiência orgânica, mas que, devido a esta, outros caminhos precisam ser encontrados ou construídos, para que o desenvolvimento se dê na mesma proporção que as demais crianças, ainda que por vias distintas e qualitativamente diferentes.

Nesta concepção, o olhar sobre a criança com deficiência não parte do que lhe falta, de premissas negativas, puramente clínicas, reabilitadoras, mas pelo contrário, de suas peculiaridades positivas, com caráter decisivamente prospectivo, em um contexto social.

Atualmente são bem conhecidos os caminhos criados por surdos, cegos e outros que possuam desenvolvimento atípico, para alcançar o mesmo desenvolvimento que as demais pessoas. No caso dos surdos, Vigotski já destacava o que ele denominava como idioma de gestos ou dactilologia como um exemplo de desenvolvimento da linguagem através de uma via colateral. *“Todo el desarrollo cultural de un niño sordo seguirá un curso distinto al de un niño normal. (...) Las vías colaterales para el desarrollo del lenguaje conducen a unas formas de conductas nuevas, excepcionales, incomparables.”* (VIGOTSKI, 1983a, p.43)

Dessa forma, Vigotski defende a divergência entre os planos biológico e cultural como a principal característica do desenvolvimento das crianças com deficiência,

apontando as vias colaterais como a saída para o impasse e para o desenvolvimento de formas de condutas especiais. “(...) *estudiaremos la historia del desarrollo cultural del niño normal y del deficiente como um processo único por sua natureza y distinto por la forma de su curso.*” (VIGOTSKI, 1983a, p. 44).

Assim, é partindo das premissas positivas que Vigotski nos convida a compreender o processo de desenvolvimento dessas crianças.

... en el proceso del desarrollo cultural del niño, unas funciones se sustituyen por otras, se trazan vías colaterales y ello, en su conjunto, ofrece posibilidades completamente nuevas para el desarrollo del niño anormal. Si un niño anormal no puede alcanzar algo por medios directos, el desarrollo de las vías colaterais se convierte en la base de su compensación. A través de ellas, el niño procura conseguir algo que no podía lograr directamente. La sustitución de funciones es, de hecho, la base de todo el desarrollo cultural del niño deficiente. (VIGOTSKI, 1983a, p.153)

Assim, é fundamental que **as relações sociais** estejam asseguradas entre os adultos e as crianças com desenvolvimento atípico, assim como com as demais crianças, a fim de que a mediação semiótica possa ocorrer e o processo de desenvolvimento destes sujeitos não seja prejudicado no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o que ocasionaria danos contundentes ao processo de assimilação da criança, isto é, ao seu aprendizado, à sua educação.

Logo, o que se dá é um “desencontro” entre o biológico e o cultural no desenvolvimento de crianças com desenvolvimento atípico, que é prontamente recuperado a partir de outros meios, de outras vias, caminhos de rodeio, o que Vigotski denominou como compensação. Sobre isso dedicaremos um capítulo mais adiante.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para que logre êxito no desenvolvimento cognitivo, qualquer criança necessitará de um ambiente estruturante, convívio com seus pares, um bom desenvolvimento do pensamento e da linguagem. No caso das crianças surdas, essa organização pedagógica apoiada no cultural precisa se voltar prioritariamente para as questões linguísticas, conseqüentemente, sociais.

Se nos pautarmos pelos registros, a história da educação de surdos é continuamente contada a partir da influência e controle dos ouvintes sobre os surdos e muito pouco sobre a resposta criativa que os próprios surdos deram ao longo do tempo à surdez.

Na história antiga, a palavra surdo era utilizada pelos ouvintes no sentido de falta, deficiência, vazio, ineficaz. E mudo, no sentido de fealdade, vazio, privado de cor.

De acordo com documentos legais da época, os pais tinham o direito de sacrificar o seu filho se ele nascia com alguma deficiência. Também é importante ressaltar a concepção defendida por filósofos nesse contexto a respeito do pensamento. Diziam que este só podia se expressar através da palavra articulada e que a capacidade de falar era um instinto. Ou se tinha ou não se tinha.

É nesse contexto social que vai se firmando uma concepção negativa em relação à surdez.

Na Idade Média, as restrições civis e religiosas acompanharam todo o desenvolvimento dos surdos: não podiam receber herança, celebrar missa, casar, a não ser por meio de um favor papal.

Como se acreditava que os surdos eram primitivos, ficaram sem estudar até o século XV.

No que diz respeito à educação, segundo Skliar (1977, p.21) foi Bartolo della Marca d'Ancona, advogado e escritor do século XIV, quem primeiro defendeu a

possibilidade de o surdo ser instruído, seja na língua de sinais, seja na língua oral. Para ele, esta ação traria consequências inestimáveis ao aspecto legal.

Também foi encontrado nessa época no livro **De Inventione Dialectica** de Rodolfo Agrícola, uma passagem na qual ele se referia espantado ao fato de ter conhecido um surdo de nascimento que sabia ler e escrever.

Girolamo Cardano (1501-1576), médico, matemático e astrólogo italiano, que possuía um filho surdo, ao tomar conhecimento da obra de Rodolfo Agrícola, argumentou que a surdez e, conseqüentemente, a ausência de palavras, não se constituíam como impedimento para a compreensão das idéias. Ele havia se dedicado ao estudo do ouvido, da boca e do cérebro.

Por isso, defendia:

[...] É necessário que quem é surdo aprenda a ler e a escrever, porque o pode fazer, igual como aquele que é cego. É certo, uma coisa difícil, porém possível, inclusive para quem seja nascido surdo. Em realidade, temos a possibilidade de manifestar nossos pensamentos tanto com as palavras como com os gestos (BENDER 1960 apud SKLIAR, 1977, p.22).

Ele ainda tentou desenvolver um método de ensino, mas, não deu continuidade, priorizando a medicina. Antes, propôs uma classificação da surdez: aqueles que haviam nascidos surdos, os que adquiriram a surdez antes de aprender a falar, os que adquiriram depois de aprender a falar e, finalmente, os que a adquiriram depois de aprender a falar e a escrever.

Um dos primeiros educadores de surdos foi o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520.1584), que instruiu dois surdos, Francisco e Pedro de Velasco, irmãos do Conde de Castilla.

De acordo com Skliar (1997, p.22):

Não se possuem muitas informações acerca do método que utilizou porém se sabe que tratava a crianças nascidas surdas, em geral filhos de nobres, aos quais ensinava a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a orar, a assistir a missa e a confessar-se através da palavra. Alguns de seus alunos, inclusive receberam uma instrução particular em campos tais como a filosofia, a astrologia, a história etc.

É válido ressaltar que, os primeiros alunos surdos estavam ligados direta ou indiretamente a pessoas influentes, geralmente nobres, filhos de famílias preocupadas com o seu patrimônio.

A este respeito Meadow apud SKLIAR (1997, p.23), afirma que:

[...] O fato de que os primeiros alunos de Ponce de Leon foram nobres não carece de significações, já que a fala era um pré-requisito para o reconhecimento dos direitos legais, incluindo o direito de possuir propriedades; os ricos possuíam não somente os meios financeiros, mas também a motivação financeira para encontrar professores para seus filhos.

Em 1620, Juan Bonet, filólogo e soldado, foi o educador dos sobrinhos de Francisco e Pedro de Velasco, que também eram surdos. Observa-se que as condições financeiras faziam com que a família pudesse contratar educadores para seus filhos surdos, que eram atendidos em casa e individualmente, como era peculiar ao período.

Bonet publicou o livro **Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos**, que influenciou bastante as gerações posteriores de educadores. Em seu livro Bonet afirma que: “[...] para ensinar ao mudo nome das letras simples [...] o mestre e seu aluno devem estar sós, sendo uma operação que requer a maior atenção e para qual convém abandonar qualquer motivo de distração” (SKLIAR, 1977, p. 23).

Mais tarde, o abade Charles Miguel de L’Epée (1712 - 1784), que fundou o Instituto Nacional dos Surdos - Mudos de Paris, em 1760, educou surdos pelos “sinais metódicos”, que seguiam palavra por palavra a gramática da língua francesa (SKLIAR, 1977, p.14).

O Instituto Nacional dos Jovens Surdos de Paris (INJS) se constitui enquanto a primeira escola pública para surdos e representa uma grande mudança no que diz respeito ao paradigma educacional de surdos até então. O modelo educativo para surdos que até o momento era individual, passa a ser coletivo.

Nesse contexto, os surdos puderam estudar em grupo, com seus pares, o que possibilitou a construção de uma identidade e de uma língua.

Um dos grandes méritos de L’Epée, além de vários outros, foi recorrer a surdos pobres de Paris, que viviam na rua, a fim de aprender com eles a sua forma de comunicação.

Dessa forma, valoriza e reconhece essa comunicação, a tal ponto que passa a usá-la na educação dos surdos. Ensinava-lhes a língua escrita, a partir do que na época era conhecido como gestos². Esse método ficou conhecido como “sinais metódicos” e os resultados chamaram a atenção de religiosos e educadores, que em pouco tempo, fundaram várias escolas para surdos na Europa e nos Estados Unidos, inspirados nos ideais de L’Epée.

Outro fato bastante interessante é que os alunos surdos aprovados por L’Epée passavam a ser, no instituto, os professores de outras crianças surdas. Posteriormente, foram eles os pioneiros de várias iniciativas educacionais em outros países, convidados pelas autoridades locais. É o caso de Massieu e Clerc, contratados para organizar a educação dos surdos nos Estados Unidos, e Huet, que ajudou a fundar e organizar o primeiro instituto de surdos no Brasil.

Assim, a partir da segunda metade do século XVIII, a França torna-se o centro de referência em educação de surdos e o INJS, o modelo institucional de um projeto de educação pública para surdos.

L’Epée dedicou-se de maneira surpreendente à educação de surdos e demonstrava sistematicamente os resultados de seu trabalho em audiências públicas, nas quais participavam dignitários, educadores e filósofos chegados de todas as partes do mundo.

Durante essas audiências e nos exames anuais, L’Epée demonstrava também a capacidade intelectual de seus alunos. Estes deviam responder em francês, latim e/ou italiano a duzentas perguntas sobre religião, das quais oitenta e seis se referiam aos três principais mistérios da religião e cento e quatorze ao tratado sacramental em geral. Também, faziam os sinais de duzentos verbos e de qualquer deles, deviam responder acerca de sua conjugação, pessoa, tempo e modo de expressão. Tinham que distinguir, inclusive, os substantivos dos adjetivos, os pronomes, as preposições e as conjunções.

A rigidez dessas avaliações era necessária para quebrar a desconfiança que havia de que os surdos não podiam aprender. É possível encontrar em Roma, cinquenta anos depois, o mesmo tipo de avaliação utilizado por L’Epée.

² A palavra gestos é utilizada para descaracterizar a língua de sinais como língua. Os gestos são comuns, todos entendem. Mas, os sinais só entendem os que conhecem a gramática da língua.

As concepções de L'Épée sobre a educação de surdos, assim como seus métodos, foram publicadas no livro **Instrucion dès Sourds et Muets par la Voie des Signes Méthodiques**. Em 1785, o INJS já possuía 70 estudantes surdos.

Outro professor que ganha destaque na história da educação dos surdos é o espanhol Jacob Rodriguez Pereira (1715-1790), que tinha uma irmã surda e interessou-se pela sua educação. Para tanto, resolveu estudar as obras de Bonet, Wallis e Amann.

Começou a educar surdos na França em 1744:

Começava seu trabalho de desmutização por meio da visão e do tato. Fazia os alunos lerem e pronunciarem as palavras mecanicamente, exercitava a leitura labial e praticava a educação auditiva. O trabalho de desmutização tinha a duração de doze a quinze meses; depois disso, começava o ensino de linguagem e da gramática. Teria educado, ao todo, doze alunos, conseguindo transformar todos eles em sujeitos falantes (QUIRÓS & GUELER apud SOARES, 1999, p.22).

Observa-se então, uma quebra de paradigma com o modelo educacional que vinha sendo implantado por L'Épée: os sinais perdem o seu prestígio e a oralidade passa a ser o foco da educação de surdos.

O abade L'Épée manteve uma discussão profunda com os defensores da fala: Jacob Pereira e Samuel Heinicke.

Samuel Heinicke (1729-1784), baseado na obra de Conrad J. Amman, educou um surdo em 1754, ensinando-lhe a escrever e a falar oralmente. Depois, educou um outro surdo, o qual veio a apresentar em público, o que lhe rendeu grande notoriedade e que lhe valeu o convite do príncipe Frederico Augusto, para fundar e dirigir a primeira escola pública para surdos, em Leipzig, em 1778.

Sua linha de trabalho era a oralista, ou seja, priorizava o ensino da língua oral e da língua escrita, não aceitando a utilização dos sinais, tornava-se assim, o principal opositor do método utilizado por L'Épée.

Seu debate com L'Épée ocorreu principalmente por meio de cartas e se concentrava na discussão sobre os métodos de ensino aos surdos.

Antes da filosofia oralista se expandir e se impor, a educação de surdos estava caracterizada da seguinte maneira:

Los sordos participaban en el debate cultural y educativo de la época; Los adultos sordos eran los maestros de los niños sordos; La lengua de señas era considerada la primera lengua de los alumnos sordos; El bilingüismo era una política lingüística basada en muchas escuelas, en la relación entre la lengua de señas y la lengua escrita. Existe un rico bagaje de producciones artísticas y científicas de los sordos entre 1780 y 1870 (SKLIAR, 1997, p.32).

Entre os professores de crianças surdas, 50% eram também surdos e os surdos tinham acesso à educação na mesma proporção que os ouvintes.

Assim as concepções oralistas foram se firmando, até que no dia 11 de março de 1866, o Ministro de Instrução Pública da França enviou uma circular para as escolas que possuíam surdos, pedindo que não utilizassem o método mímico e que priorizassem o ensino da fala e da escrita.

Nesse período, estava em alta a divulgação dos “milagres” oralistas, fazer o surdo falar passou a ser o mérito dos institutos. O surdo falante era o resultado das mais modernas tecnologias em prol de sua recuperação completa. Nesse contexto, na Itália, estavam sendo divulgados os primeiros estudos sobre linguística comparada, fonética e o nascimento da foniatria.

É importante ressaltar que essa troca de métodos não aconteceu sem muita polêmica e resistência. Para tanto, foi necessário comprovar a validade do método oral e conseguir uma unificação nas opiniões dos diretores de escolas para surdos.

Nesse sentido, vários congressos foram organizados, objetivando garantir essa homogeneização de concepções. Entre eles, podemos citar o VII Congresso da Sociedade Pedagógica Italiana, de 1872; o I Congresso de Professores Italianos de Surdos, de 1873 e o Congresso de Milão, de 1880.

O Congresso de Milão foi o mais famoso de todos. Reuniu no período de 6 a 11 de setembro de 1880, aproximadamente 200 pessoas, oriundas de diferentes países da Europa (Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia) e da América (Estados Unidos e Canadá), interessadas na educação dos surdos.

Com uma vasta programação a respeito de diversos aspectos a serem discutidos e definidos na educação de surdos, o Congresso se deteve na polêmica discussão sobre a questão metodológica. Assim é que, no dia 7 de setembro, dia reservado para a

definição do melhor método a ser utilizado no ensino dos surdos, os professores surdos foram impedidos de votar.

Harlan Lane (apud SKLIAR, 1998, p.21) correlacionou os olhares paternalistas do colonialismo europeu sobre os nativos africanos e os olhares ouvintistas³, colonialistas, sobre os surdos, o que resultou na deslegitimação das línguas estrangeiras e dos dialetos, e considerou-se apenas uma língua, a do colonizador.

2.1.1 A educação de surdos no contexto do Brasil

No dia 26 de setembro de 1857, foi criado o Instituto dos Surdos-Mudos (ISM) no Brasil, conforme a lei nº 839, sob a manutenção e administração do poder central.

O primeiro professor de surdos do Brasil foi Eduard Huet, educador francês com surdez congênita, ex-aluno do INJS de Paris e professor do Instituto de Bourges, que veio ao Brasil recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint George (LEMOS 1981 apud JANUZZI, 2004, p.13).

Começou educando um menino de 12 anos e uma menina de 10 anos. Este trabalho foi financiado pelo governo Imperial.

Como era costume na França e em outros países, ao final de 1857 os sete alunos surdos do Instituto fizeram exame público, que contou com a assistência do Imperador. O programa de disciplinas da época era composto por Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Observa-se a presença de disciplinas ligadas ao método oral, como é o caso da Linguagem Articulada e da Leitura sobre os Lábios, porém, não é possível definir a situação dos sinais neste contexto.

Em 1874, só havia 17 alunos surdos no Instituto, apesar do Censo apontar a presença de 11.595 surdos no Brasil. Junto com a escolaridade eram oferecidas oficinas de encadernação e de sapateiro.

Havia no instituto vagas para alunos em regime de internato e externato, no total de 100 e a anuidade por aluno era 500 réis. Os alunos externos não precisavam pagar. Trinta vagas eram reservadas para quem não pudesse pagar. Entre os critérios de escolha estavam: primeiro os desvalidos; em segundo lugar, os filhos de pequenos

³ Neologismo criado por Carlos Skliar para referir-se à relação de imposição dos ouvintes sobre os surdos.

lavradores que moravam longe da Corte; em terceiro, os filhos de militares; em quarto, os filhos de empregados públicos que tivessem mais de dez anos de serviço.

Tobias Leite foi diretor do ISM no período entre 1878 e 1895. Em 1884, defende, em seu Parecer, que a educação dos surdos deveria se limitar à instrução primária. Para ele, o “fim da educação do surdo-mudo não é formar homens de letras” (SOARES, 1999, p.56).

Nota-se assim, que a expectativa com relação à educação dos surdos era muito baixa, denunciando um sobrevalor aos mesmos. Por não acreditarem nas possibilidades intelectuais dos surdos, priorizavam o ensino profissionalizante.

Outro médico, Menezes Vieira, questionou o método adotado no ISM em 1884, por meio do seu Parecer, e propôs a adoção do método oral. Para ele, para que os surdos pudessem ser realmente integrados à sociedade, deveriam saber falar oralmente, pois, é dessa forma que se comunica a maioria das pessoas, justificou. Escreveu: “*Da surdez produzida, materiais: acústica, aparelho de audição, sinais tirados da voz e da palavra*”. Ele era professor de linguagem escrita do ISM.

Em 1911, o Regulamento Interno do ISM, determinou a adoção do método oral puro na educação do surdo brasileiro e em 06 de julho de 1957, o ISM passou a se chamar Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (INSM).

De acordo com o censo de 1956, havia no Brasil 50 mil surdos. No entanto, apenas 1,5% recebiam “educação oficial sistemática”, demonstrando a enorme discrepância entre demanda e atendimento.

No dia 06 de julho de 1957 o Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) mudou mais uma vez de nome, passando a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo assim até hoje.

A década de 1980 foi significativa para os movimentos sociais das pessoas com deficiência, surgindo em 1984 a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS).

Também aos poucos, esses movimentos foram integrando-se internacionalmente. Os surdos pela FENEIS ligaram-se ao World Federation of Deaf (WFD) (CORDE/CVI apud JANUZZI, p.183).

Essa organização das pessoas com deficiência em movimentos retrata uma mudança de paradigma ou um deslocamento do deficiente da posição de vítima para a de enfrentamento.

Quanto aos surdos, um de seus principais instrumentos de resistência são as chamadas Associações de Surdos. No Brasil, de acordo com dados da FENEIS, temos atualmente 49 Associações de Surdos. Além disso, contam com 2 Confederações Desportivas, a brasileira e a sul-americana, 7 Federações Desportivas e 1 Liga Nordestina Desportiva.

Nesses espaços observa-se, de maneira peculiar, a mobilização, valorização e identificação dos grupos, que servem de suporte para a desmobilização da imposição ouvintista.

2.2 BREVE RELATO SOBRE AS FILOSOFIAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS

Na educação de surdos, três abordagens educacionais se presentificaram e se presentificam nas práticas educacionais, tanto públicas quanto privadas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

O oralismo na educação de surdos é um aporte técnico baseado em um conjunto de conhecimentos científicos ancorados na biologia. Parte do que falta à criança em termos de padrão biológico para defender sua reabilitação e integração na sociedade.

Nesta perspectiva, a audição é fundamental no desenvolvimento do sujeito; portanto, a falta dela acarreta prejuízos com relação à norma padrão, ocasionando um sujeito com déficit, que precisa ser urgentemente corrigido, recuperado.

Nesse sentido, criam-se estratégias clínicas terapêuticas dentro da escola a fim de recuperar o aluno. O papel do professor concentra-se especialmente em fazer o surdo falar oralmente, para tanto utilizam diversos exercícios que possam corrigir as dificuldades da fala, exercícios que abrangem desde técnicas de respiração, leitura labial, treinamento auditivo até instalação de fonemas, em busca do aprendizado da língua oral.

Geralmente, o aluno é avaliado com base em seu progresso na emissão de fonemas ou articulação de palavras, estabelecendo uma dependência direta entre a aprendizagem da língua oral e o desenvolvimento curricular, no qual este fica subordinado àquele.

Na prática, os alunos demonstram pouco desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da língua oral é bem restrita, não dando conta de servir como instrumento de mediação do conhecimento escolar.

O seu objetivo (trabalho oralista) de capacitar a pessoa surda e fazer uso da voz precisa ser entendido como *uma* das facetas a serem consideradas, *um* dos desejos a serem satisfeitos, *mas não deve ser encarado como o meio e o alvo*, o princípio e o fim. Um surdo oralizado não significa necessariamente uma pessoa desenvolvida, plena, eficiente. Muito menos significa que está garantida sua integração à sociedade. (SÁ, 1999, p.98).

Na abordagem educacional da Comunicação Total, o uso de sinais referente à forma como as pessoas surdas se comunicam é utilizado como um recurso a mais em busca da aprendizagem da língua oral.

Enquanto que no Oralismo a língua de sinais era proibida, aqui os sinais surgem como estratégia de trabalho na construção de modelos artificiais de comunicação bimodal e práticas simultâneas de Língua Portuguesa acompanhadas do uso de sinais.

Esses modelos artificiais de comunicação baseavam-se na estrutura da língua oral e o uso simultâneo de sinais, colocando estes em um patamar de subalternidade em relação àquela.

Os resultados dessa construção são considerados pelos linguístas como agramaticais, pois acabam por desestruturar tanto uma língua como a outra. E, se considerarmos que a Língua Portuguesa se processa por um canal oral-auditivo e a Língua de Sinais por meio de um canal visuo-espacial, é de extrema complexidade e impraticabilidade a utilização dos dois sistemas ao mesmo tempo.

Além do que, diversos aspectos gramaticais de uma língua, não possuem necessariamente correspondente direto na outra e se possuem não se dão da mesma forma, o que complica ainda mais a comunicação simultânea ou bimodal.

De acordo com Sá (1999, p.133), a Comunicação Total trouxe mudanças significativas na história dos surdos, a partir do momento que deixa de proibir a língua de sinais e passa a aceitar melhor as diferenças das pessoas surdas. No entanto, ressalta que a prática do Português sinalizado, que caracterizou e continua caracterizando muitas propostas educacionais dessa abordagem, devem ser preteridas, devido ao prejuízo

causado tanto à aquisição da língua de sinais quanto ao aprendizado da língua portuguesa.

Atualmente, uma terceira proposta educacional para surdos vem se firmando como oposição às abordagens clínicas na educação e defende a surdez como diferença política. É a Abordagem Educacional com Bilinguismo. “*O bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar*”.(QUADROS, 1997, p. 27)

Além disso, esta concepção educacional tem sido importante instrumento na luta pelo reconhecimento linguístico, político e cultural dos educandos surdos.

Nessa proposta, a língua de sinais é compreendida como uma língua com o mesmo status das demais línguas, mas que ocupa o primeiro lugar de importância nos processos educacionais das crianças surdas. A língua da comunidade ouvinte também tem sua importância, mas enquanto um recurso instrumental na comunicação entre surdos e ouvintes e, até mesmo, entre surdos e surdos.

Assim, a língua de sinais é a L1 para educandos surdos e a língua oral a L2.

Nesta visão, diversas questões são levantadas a título de reflexão e ressignificação da educação das pessoas surdas, como por exemplo: a questão do status e do poder das línguas no campo da educação, as relações sociais advindas desse contexto, estratégias pedagógicas que corroborem com a visão de surdos como sujeitos diferentes e não deficientes, identidade surda, cultura surda, pedagogia visual, entre outras.

Há duas formas de se implementar o bilinguismo: Ensino da segunda língua quase de forma concomitante com a aquisição da primeira língua ou Ensino da segunda língua somente depois da aquisição da primeira.

É tempo de assumir uma mudança que traga uma ênfase diferente: uma ênfase nas línguas que estão em jogo (no entendimento de que sem uma língua estruturada e coesa não há desenvolvimento aprofundado em nenhum nível, pois o ser humano é um ser lingüístico) e uma ênfase numa nova ideologia que privilegie as questões culturais e sociais. (SÁ, 1999, p. 214).

2.3. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para Vigotski, qualquer tipo de deficiência interfere não só na relação do homem com o mundo físico, mas, com as demais pessoas. De maneira geral as pessoas se relacionam com as crianças com desenvolvimento atípico a partir de um patamar de superioridade, discriminação ou de superproteção. Tanto uma quanto a outra forma de interação acarretam danos profundos ao desenvolvimento da criança.

A partir da deficiência biológica, há toda uma ressignificação nas relações, na ocupação de papéis, no espaço ou meio social em que interagem. Isto é, não é uma marca que fica só no corpo, mas atravessa todo o contexto psicológico e social do sujeito.

Por isso, Vigotski orienta para que a psicologia e a pedagogia vejam essa questão sob um **prisma social** e este deve ser, afirma ele, o principal enfoque a ser dado na educação dos mesmos.

Considerando isto, ele (1983, p.75) ressalta que: *“la educación del ciego y el sordo no se distingue esencialmente en nada de la educación del niño normal.”* Ou seja, a natureza e os fins educacionais das crianças com deficiência são os mesmos das crianças consideradas normais. A particularidade da educação dos mesmos só reside na substituição de umas vias por outras, isto é, outros meios, outros modos de desenvolvimento.

As crianças surdas conseguem se desenvolver ativamente da mesma forma que as crianças ditas normais; porém, precisarão utilizar vias ou caminhos diferenciados destas.

Por conta disso, é que Vigotski reafirma a necessidade de uma pedagogia social, que dê conta das especificidades dos alunos com deficiência, desenvolvida a partir do contexto em que interagem.

La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. La educación especial debe estar subordinada a la social, debe estar ligada a ésta y, más aún, debe fusionarse orgánicamente con ella, incorporarse como parte componente. (VIGOTSKI, 1983, p.81).

Assim, Vigotski demarca o caráter essencialmente social da educação de crianças com desenvolvimento atípico e se opõe veemente ao enfoque clínico na educação.

Com relação especificamente à educação das crianças surdas, Vigotski considerava o capítulo mais fascinante e difícil da pedagogia.

Em primeiro lugar diz que: “La falta de audición es una perdida menos grave que la falta de vista. El mundo está representado en la consciencia del hombre predominantemente como fenómeno visual. En la naturaleza humana los sonidos desempeñan un papel decididamente menor.” (1983, p.86).

No entanto, do ponto de vista social Vigotski ressalta que a surdez acarreta problemas mais graves do que a cegueira, pois afeta principalmente a comunicação com as demais pessoas. Daí, mais uma vez ressaltar que a surdez deve ser encarada prioritariamente como um problema social e especificamente da ordem da comunicação ou da interação social e os educadores devem enfrentar em seu trabalho pedagógico as consequências da surdez e não a surdez em si.

De acordo com ele, a surdez é um estado normal para as crianças surdas até que se deparem com um contexto social preparado para outro tipo de criança. Nesse sentido, só sentem a deficiência indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social.

Assim, uma educação para surdos que se pretenda sociointeracionista precisa levar em consideração em primeiro lugar formas de proporcionar com que o desenvolvimento comunicativo ocorra com eficiência nas pessoas surdas a fim de eliminar as barreiras sociais que estão colocadas na relação com os outros.

Dessa forma, propõe o ensino da linguagem oral, ainda que seja um trabalho difícil e penoso, como forma de contribuir para a interação com os ouvintes. Mas também defende o ensino de mais dois tipos de linguagem: a linguagem da mímica natural ou linguagem gestual, como ele denominava, e a dactilologia.

As investigações psicológicas, experimentais e clínicas demonstram que a poliglossia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da educação dos surdos, é uma via inevitável e a mais frutífera para o desenvolvimento da linguagem e para a educação da criança surda. (VIGOTSKI, 1989, p. 191).

Vigotski reafirma a linguagem gestual como língua natural dos surdos e a linguagem oral como antinatural e critica o ensino analítico da língua oral às crianças surdas como sendo um método inerte, mecânico, artificial. Então, propõe que a língua oral seja trabalhada a partir de um contexto significativo, vivo e lógico.

Ressalta que o principal problema do método fonético no ensino da língua oral é a proibição da mímica. Porque vai de encontro à natureza da criança surda. Deve-se orientar o ensino no sentido dos interesses da criança e não o contrário, afirma ele.

A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque precisamente a mímica, desde o ponto de vista psicológico, seja a linguagem verdadeira do surdo, nem porque a mímica seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas sim porque a mímica é uma linguagem verdadeira em toda a riqueza de sua importância funcional e a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é só uma cópia sem vida da linguagem viva. (VIGOTSKI, 1989, p.190).

Assim, nesta visão a língua de sinais assume posição de língua natural e é a via mais adequada a uma educação de cunho político-social, pois por meio dela os alunos surdos conseguem interagir igualmente aos alunos ouvintes e podem manifestar sua peculiaridade visual sobre o mundo e as coisas. *“...a criança surda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social, seria absolutamente inútil e ineficaz”*. (VIGOTSKI, 1989, p. 190)

De acordo com Ramos apud GOLDFELD (1997, p. 83) foi Vigotski quem iniciou a oposição ao oralismo na Rússia e diz também que ele foi um dos primeiros autores do mundo a considerar a língua de sinais um sistema linguístico específico.

Dessa forma, Vigotski esclarece o papel das línguas na educação de surdos, propondo um novo método, no qual a utilização de atividades articulatórias não elimine a forma de comunicação criada pelos surdos, pois, somente assim, acreditava ele, podia-se contribuir para um real desenvolvimento deste sujeito.

Só o estudo profundo das leis de desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método de formação da linguagem podem levar nossa escola a vencer real e não aparentemente a mudez da criança surda. Isto significa que praticamente devemos utilizar todas as possibilidades da atividade articulatória do surdo, sem tratar com altivez e desprezo a

mímica e sem tratá-la como uma inimiga, compreendendo que as diferentes formas de linguagem podem ser não só competitivas entre si, impedindo reciprocamente seu desenvolvimento, como também como degraus pelos quais a criança surda ascende ao domínio da linguagem (VIGOTSKI, 1989, p. 192).

Nesse sentido, Vigotski (2000, p.352) deixa claro os aspectos de aprendizagem de uma língua estrangeira e de aquisição de uma língua materna, dizendo que a forma como se aprende a língua estrangeira na escola é bem diferente do modo como adquirimos a língua materna:

Pode-se afirmar que o aprendizado de uma língua estrangeira segue um caminho diametralmente oposto àquele por onde se desenvolve a língua materna. A criança nunca aprende uma língua materna começando pelo estudo do alfabeto, pela leitura e a escrita, pela construção consciente intencional de frases, pela definição verbal do significado da palavra, pelo estudo da gramática, mas tudo isso faz parte do início do aprendizado de uma língua estrangeira. A criança aprende a língua materna de forma inconsciente e não intencional, ao passo que começa a estudar a língua estrangeira pela tomada de consciência e a intenção.

Nesse aspecto é preciso lembrar que na maioria das vezes, é na escola que a criança surda vai adquirir a língua de sinais. Então, ela assume esse lugar de língua natural e necessita veementemente de referenciais surdos, fluentes nessa língua, para a contribuição desse processo social de construção de conhecimentos.

As línguas orais para os surdos assumem, assim, papel de línguas estrangeiras e podem e devem ser ensinadas, porém, apoiadas na primeira língua dos surdos, ou seja, língua de sinais. Este aprendizado fortalecerá a compreensão metalinguística da língua de sinais, desde que ambos os processos sejam relacionados.

Da mesma forma, a apreensão dos conceitos científicos difere do aprendizado dos conceitos espontâneos e esta leitura de mundo, básica para o desenvolvimento daquela, só poderá acontecer por meio de professores fluentes na primeira língua com competência e habilidades para a prática pedagógica.

A educação de pessoas surdas numa perspectiva sociointeracionista precisa se pautar em formas de trabalho próprias que estejam coadunadas com a singularidade de desenvolvimento dos sujeitos surdos, ou seja, a partir do que os surdos vêm desenvolvendo como processos compensatórios ou caminhos de rodeios diante da

dificuldade de se desenvolverem pelas mesmas vias que as demais pessoas. Em outras palavras, a partir das respostas que os surdos vêm dando às dificuldades impostas pela surdez no contexto social. Este deve ser o ponto de partida para o trabalho pedagógico.

CAPÍTULO 3 - SURDEZ: ESPECIFICIDADES DE INTERPRETAÇÃO DO MUNDO

Noventa e cinco por cento dos surdos são filhos de ouvintes e esses sujeitos geralmente são vistos primordialmente sob a concepção patológica, biologizante da surdez. “... é representado pelo olhar patológico, pelo déficit biológico ou talvez, como PERLIN nos coloca, pelo conceito de corpo danificado”. (SKLIAR & LUNARDI apud LACERDA, 2000, p.19).

No entanto, como todo e qualquer bebê, o bebê surdo tem reações instintivas, chora, balbucia, gesticula, tenta apanhar objetos. À medida que os adultos vão dando significado e interagindo com a criança, esta passa a compartilhar os significados coletivos, base para o processo de desenvolvimento da linguagem.

3.1 DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DA CRIANÇA SURDA

A partir das interações sociais, a criança ouvinte desenvolverá a comunicação oral e a criança surda, formas comunicativas apoiadas em outras vias de significação, vias visuais basicamente, como os gestos espontâneos e a língua de sinais.

No entanto, é importante ressaltar que, na maioria das vezes, após diagnosticada a surdez, a família é orientada por adeptos do oralismo a não utilizarem gestos e nem língua de sinais na comunicação com seus filhos, pois isto poderia atrasar o desenvolvimento da linguagem. Então um trabalho penoso e artificial é iniciado rumo ao aprendizado da língua oral.

Essas pessoas acreditam equivocadamente que a aquisição da língua de sinais atrapalhará o aprendizado da língua oral. Mas, nem sempre essa empreitada consegue ser bem-sucedida e acaba por ser criada uma comunicação caseira e familiar que contribui bastante para o processo de desenvolvimento da linguagem pela criança surda.

Os gestos utilizados pela criança surda e a sua família servirão de base para a posterior aquisição de línguas de sinais. O importante é que essa criança possa interagir em seu meio, com as demais pessoas e sinta-se compreendida.

Baseado nos estudos de Vigotski, podemos dizer que essa comunicação inicial é uma fala social e tem uma função comunicativa, especialmente por volta dos dois anos de idade. Segundo ele, a partir daí as crianças passam a utilizar uma forma de comunicação denominada fala egocêntrica, significando o início da função cognitiva da linguagem em nível intrapsíquico. A partir daí, passa a haver uma interdependência entre pensamento e linguagem, ou seja, a linguagem começa a organizar, orientar e participar da regulação do pensamento da criança, assumindo um papel importantíssimo nesse desenvolvimento.

Daí a relevância da criança surda poder estar envolta em situações comunicativas da mesma forma que as demais, para que a situação social não desencadeie um atraso de linguagem e conseqüentemente um atraso cognitivo. A linguagem⁴ é de suma importância no desenvolvimento da cognição.

Nessa direção, pesquisas a respeito da linguagem egocêntrica na criança surda foram desenvolvidas por Kelman (1996). Este estudo revelou a presença de pensamento, ainda que sem língua, e distintas maneiras das crianças surdas representarem a realidade, utilizando-se de outros sistemas sógnicos, indicativos de linguagem, mas sem o componente linguístico.

De acordo com Vigotski, a fala egocêntrica resulta tanto das interações sociais quanto das interações linguísticas que a criança desenvolve por meio de um processo de interiorização do pensamento, até atingir a fala interior. Além disso, segundo ele (1989, 117-8): *“... A fala egocêntrica, deriva da falta de diferenciação entre a fala para si mesmo e a fala para os outros, desaparece quando o sentimento de ser compreendido, que é essencial para a fala social, está ausente”*.

As interações sociais assumem um caráter fundamental na atividade do sujeito e são desenvolvidas pelo que Vigotski denominou de mediação semiótica. *“Mediação semiótica é o processo pelo qual alguém interpreta a realidade para a criança em formação, utilizando-se de signos. O mediador é o transmissor de valores, motivações, saber cultural, significados e estratégias”*. (KELMAN, 1996, p. 22)

Essa mediação é imprescindível para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, inclusive das crianças surdas. De acordo com Kelman (1996, p.23):

⁴ De acordo com os estudos linguísticos, a linguagem não pode ser confundida com a língua, pois, enquanto esta é um conjunto de convenções arbitrárias adotadas por um grupo social, aquela é inerente ao ser humano individualmente e se desenvolve a partir da necessidade de comunicação.

A criança surda, sem língua, passa pelo mesmo processo de mediação semiótica, isto é, recebe do adulto uma interpretação da realidade, através de comunicação lingüística ou extra-lingüística. A mediação semiótica pode se fazer por outras vias, desempenhando uma função substitutiva da conversa que normalmente existe entre adulto e criança.

Dessa forma, a mediação semiótica para a criança surda se utilizará de outros canais de comunicação, a partir dos quais os adultos que interagem com ela podem transmitir informações a respeito do mundo em que vivem. Por isso, é tão importante que a forma de comunicação utilizada pela família com a criança, muitas vezes caracterizada por conjuntos de gestos caseiros, seja incentivada e não proibida, pois esta será fundamental ao processo de construção do pensamento da criança surda.

Como já foi dito anteriormente, a linguagem será imprescindível para a constituição das formas mais abstratas do pensamento e da consciência, ocorrendo simultaneamente à aquisição de saberes próprios do contexto social.

Além disso, na perspectiva Vigotskiana cada função psíquica superior aparece de dois modos ao longo do desenvolvimento da criança: de início como atividade coletiva e social e, portanto, como função intersíquica, resultante das relações entre os sujeitos e uma segunda vez, como atividade individual, como propriedade interiorizada do pensamento da criança como função intrapsíquica.

Se na criança ouvinte, a realidade é construída a partir de dados polissensoriais, na criança surda este aspecto deve ser também assim considerado. É exatamente através do repertório dos sorrisos, olhares, mímicas, imitações, ajustamentos tônico-posturais, que a criança vai construindo e representando a sua realidade. (KELMAN, 1996, p. 66).

Dessa forma, Kelman (1996, p. 110) concluiu que a linguagem egocêntrica se apresenta na mesma faixa etária em crianças ouvintes e crianças surdas, não havendo assim um atraso no desenvolvimento da criança surda. No início da fala egocêntrica sua estrutura é bastante semelhante à da fala social. Com o desenvolvimento esta se diferencia cada vez mais. Sua estrutura gramatical se torna gradativamente diferente, abreviada. Uma das características da fala egocêntrica é o fato de ser predicativa, reduzida em seu caminho para a interiorização, o sujeito não precisa ser mencionado.

Durante a atividade, a criança utiliza a fala egocêntrica, a ação é dominante e a fala se refere àquilo que já foi feito. Com o desenvolvimento, a fala passa a ocupar o

meio da atividade, até anteceder a esta. Nesse momento, a fala passa a exercer uma função planejadora, sendo a ação dirigida pela fala.

Quanto mais velha a criança, menos ela utiliza a fala egocêntrica, pois esta já está sendo interiorizada. Ela planeja as atividades internamente, utilizando o pensamento verbal. A fala interior tem suas próprias leis gramaticais.

Para ele, a aquisição da linguagem segue, então, a orientação do exterior para o interior e no seu percurso ela passa a dominar e a orientar o pensamento através da fala egocêntrica, até se tornar a principal forma de pensar através da fala interior, que pode ser chamada também de pensamento linguístico.

Assim, é de suma importância que as crianças surdas possam desenvolver sua linguagem a partir da língua de sinais, considerando que esta é a única língua que elas podem adquirir naturalmente e a sua aquisição vai permitir o processamento e o fortalecimento de outras funções superiores. Para tanto, torna-se necessário o convívio o mais precoce possível com seus pares, ou seja, adultos surdos que tenham fluência nesta.

3.2 SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL

Um depoimento do poeta e romancista sul-africano David Wright, que ficou surdo aos sete anos de idade (SACKS, 1999, p.19), nos mostra um pouco do diferencial no desenvolvimento dos surdos:

Minha surdez ficou mais difícil de perceber porque desde o princípio meus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento em som. Minha mãe passava grande parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que ela dizia. Porque não? Sem saber, eu vinha lendo seus lábios a vida inteira. Quando ela falava eu parecia ouvir a sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois de eu ficar sabendo que era uma ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia conservaram vozes fantasmagóricas. Só me dei conta de que eram imaginárias, projeções do hábito e da memória, depois de sair do hospital. Um dia eu estava conversando com meu primo, e ele, num momento de inspiração, cobriu a boca, com a mão enquanto falava. Silêncio! De uma vez por todas, compreendi que quando não podia **ver** eu não conseguia escutar. (*grifo nosso*).

Diante da surdez, outras vias são utilizadas para receber e perceber as comunicações do contexto social. “*Seus olhos espertos, inteligentes, me pareciam uma grande interrogação*”. (Depoimento de uma mãe in FONSECA, 2001, p.200). (*grifo nosso*)

Dessa forma, fica evidente que a aceitação da surdez passa pelo fato de que os **olhos** e não os ouvidos são fontes de comunicação com estes sujeitos. E é somente quando nos damos conta disto, que podemos ver o sujeito surdo que habita aquele corpo. O olhar assume importância sem igual. É o primeiro e mais importante meio de comunicação dos sujeitos surdos com o mundo. Pelo olhar, é possível perceber afeto, medo, preconceito, indiferença. E é pela via do olhar que esses sujeitos desenvolvem a sua mediação semiótica com o mundo.

E é nesse olhar, que deve haver todo investimento por parte dos que convivem com eles. As crianças surdas desenvolvem um meio altamente visual e espacial para apreenderem o mundo, uma espécie de substituição da audição pela visão.

A singularidade visuo-espacial tem sido continuamente definida como uma capacidade específica que possibilita às pessoas surdas o desenvolvimento e a compreensão do mundo. Através dela percebem os sentimentos, valores e conhecimentos do contexto social.

Isso fica muito claro quando são analisadas poesias em línguas de sinais criadas por poetas surdos. De acordo com SUTTON-SPENCE & QUADROS (2006), o conhecimento cultural das pessoas surdas é transmitido visualmente, a partir da contribuição visual e espacial tridimensional da língua de sinais.

Segundo este estudo, na poesia em língua de sinais: “*A visão é trazida para o primeiro plano, reafirmando o lado positivo da experiência surda da vida e da existência visual das pessoas surdas*”. (SUTTON-SPENCE & QUADROS, 2006, p.117). Ou seja, os poemas retratam a experiência visual das pessoas surdas, confirmando a sua singularidade de desenvolvimento. “*Colocar as imagens do olhar e da visão em poema na língua de sinais fortalece o poeta e a platéia, mostrando sua identidade visual*” (idem, 2006, p.118). Alguns autores (LADD, MINDESS, apud QUADROS, 2006) chegam a considerar os surdos membros de uma comunidade coletiva visual.

Para exemplificar, transcrevo abaixo trecho da poesia *Bandeira Brasileira*, de poeta surdo, brasileiro, Nelson Pimenta, conforme Sutton-Spence & Quadros (2006, p.160):

BANDEIRA

BRASIL

LSB

FLORESTA CAMPO CORES VERDE

QUADRADO-ÁREA COR-ÁREA

SOL QUENTE CALOR CORES AMARELO

LOSANGO-FORMA-ÁREA COR-ÁREA

ESFERA ÁGUA AZUL

GIRANDO-ESFERA

FAIXA-ATRAVESSAR-MEIO

O-R-D-E-M-E-P-R-O-G-R-E-S-S-O

O poema retrata a versão visual da bandeira brasileira, a visualidade e não a sonoridade ganham destaque. O autor utiliza um meio essencialmente visual para demonstrar seus sentimentos. Além das cores visualmente marcadas na poesia, há aspectos como a direção do olhar e expressões faciais que contribuem para a ênfase marcadamente visual. Em outro momento da poesia, o autor emprega imagens nitidamente visuais para caracterizar a capital do país e seus monumentos.

Pimenta sinaliza "Brasília" três vezes para representar o Palácio da Alvorada com os três monumentos que, ao mesmo tempo, fazem alusão às estrelas. Além disso, os prédios delineados por meio de classificadores apresentam o formato do congresso em Brasília, que recebe uma ênfase especial por ser a capital do Brasil. (QUADROS, 2006, p.126)

Corroborando com as autoras, acreditamos que a construção dessas estratégias é essencialmente visual e influencia completamente a capacidade de abstração e construção de conhecimento pelo sujeito surdo.

No artigo intitulado *Pedagogia Visual/Sinal na Educação de Surdos* da autora Ana Regina e Souza Campello in QUADROS & PERLIN (2007, p.101), um trecho de uma citação chama atenção:

Nunca ouvi nenhum som sequer: as ondas no mar, o vento, o canto dos pássaros e por aí vai. Para mim, entretanto, esses sons nunca foram essenciais para a compreensão do mundo, já que cada um deles sempre foi substituído por uma imagem visual, que me transmitia exatamente as

mesmas emoções que qualquer pessoa que ouve, sente, ou talvez ainda com mais força, quem sabe?

A fala é de um surdo chamado Sérgio Marmora de Andrade e é bastante representativa dessa singularidade visual que estamos tentando destacar neste texto.

De acordo com Campello in Quadros & Perlin (2007, p.101), atualmente o discurso sobre as linguagens não-verbais vêm adquirindo força cada vez maior, especialmente no que diz respeito à linguagem imagética. E a pedagogia tem assimilado essa lógica da visualidade, desdobrando-se em diferentes sub-áreas, como por exemplo: na pedagogia dos cegos; na educação artística; na comunicação; na informática; na estética; na fotografia, pintura e outros; na formação e preparação de “professores artistas” para o Ensino Fundamental e Médio, entre outras.

No entanto, pouco tem se falado sobre a pedagogia visual e a educação de surdos. O trabalho de Campello in Quadros & Perlin (2007) é um dos pioneiros na área.

Em seu texto Campello in Quadros & Perlin (p. 103, 2007), descreve a situação de uma sala de aula na qual o professor ouvinte que trabalha com alunos surdos encontra dificuldade para explicar o conteúdo *Reprodução feminina* e desabafa que apesar de ter usado desenhos no quadro, mostrado gravuras do livro e seu pouco conhecimento em Libras, sentiu muitas dificuldades para que os alunos pudessem entender o conteúdo.

De acordo com o artigo, uma professora surda que acompanhou o desabafo com a ajuda de uma intérprete fez uma proposta de explicação do tema ancorado na linguagem imagética da seguinte maneira:

Levantou os dois braços, com a mão esquerda e direita abaixando, com as palmas das mãos um pouco fechadas e fechou as pernas. Com a mão direita, mostrou o processo da penetração do pênis no meio das pernas. As pernas representam a figura do canal vaginal e na ejaculação, os espermatozoides entram por ele e vão subindo até no antebraço esquerdo ou direito, que representam as trompas. A mão esquerda ou direita solta um óvulo, que vai percorrendo o antebraço e os dois, óvulo e espermatozóide, cruzam-se e vão descendo até o tronco, que na figura representa o “saco vaginal” e se fixam no útero. Algumas semanas depois, o embrião começa a crescer e, mostrando o tronco vai crescendo, engordando para fora, gerando uma criança dentro dele.

Após nove meses, a cabeça sai pelo canal vaginal entre as pernas, nascendo. (CAMPELLO *in* QUADROS e PERLIN, 2007, p.104/105).

Segundo a referida professora esta exposição não trata de mera tradução do que está sendo dito em Língua Portuguesa, mas uma explanação apoiada na imagem visual e encontra-se baseada no referencial da Semiótica Imagética, um estudo novo sobre o campo visual no qual se insere também a cultura surda, sua visualidade, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos.

De acordo com a mesma (2007, p.106), podem ser utilizadas várias partes do corpo com o mesmo objetivo: os braços, as mãos, os dedos, os pés, as pernas. Assim como, as expressões corporais e faciais e, é claro, a língua de sinais. Também aponta que esta singularidade encontra-se presente com bastante frequência nas rodas de bate-papo dos surdos nas comunidades surdas. Denominou esta ação de transmissão do conhecimento por meio da imagem visual.

De acordo com Campello in Quadros & Perlin (2007, p.113): *Com características viso-espaciais, a LSB inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.*

Assim é que, a surdez se inscreve como experiência visual, no dizer de Skliar (1998, p.27 e 28), e de acordo com ele, isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.

Dessa forma, amplia-se a compreensão do visual para além da questão linguística. Segundo Skliar (1998, p.11): *Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural etc.*

CAPÍTULO 4 – POSSIBILIDADES DISTINTAS DE DESENVOLVIMENTO: COMPENSAÇÃO E CAMINHOS DE RODEIOS

4.1- COMPENSAÇÃO

A partir do entendimento de que a deficiência só se apresenta enquanto um limite no contexto social e que outras vias são utilizadas em busca do desenvolvimento, Vigotski aprimorou uma teoria que ficou conhecida como teoria da compensação.

Esta teoria sustenta-se sobre bases positivas no desenvolvimento da criança com deficiência. Não está presa ao déficit, ao que falta em termos biológicos, mas ao que se desenvolve a partir do social e do contexto criativo humano.

E este deve ser o ponto de partida e a força motriz de todo o processo educacional dessas e de qualquer criança.

Para Vigotski, a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no processo de desenvolvimento e de formação da personalidade da criança: há uma limitação, um déficit, uma diminuição do desenvolvimento que é inegável, mas ao mesmo tempo, a partir dessa dificuldade, um avanço elevado e intenso. Nesse sentido, sua tese central a esse respeito é: *“Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”* (1983, p. 14).

Dessa forma, a compensação se desenvolve enquanto um processo a partir da diferença humana diante das barreiras sociais. Como o contexto social encontra-se preparado para um determinado tipo de pessoa, considerado padrão, as pessoas que fogem à regra, encontram diante de si uma série de obstáculos sociais que precisam ser transpostos. Essa capacidade criativa de encontrar outros meios para alcançar os mesmos objetivos que as demais pessoas é o que ficou conhecido como compensação ou Lei da compensação desenvolvida por Vigotski.

Os processos de compensação contribuem para a superação das dificuldades que são impostas pelo contexto social. No caso dos surdos, o desenvolvimento levará em consideração o aspecto visual.

Dessa forma, a compensação nas pessoas surdas se estrutura a partir das barreiras sociais encontradas diante da dificuldade de falar oralmente e de ouvir como as

demais pessoas, desenvolvendo uma capacidade visual para entender e interagir no mundo. O exemplo mais contundente desse desenvolvimento por meio de uma via visual é a língua de sinais, que se processa em um canal visuo-espacial e foi criada pelos surdos com o objetivo de atingir a comunicação.

Para Vigotski, as pressões sociais sobre todo e qualquer sujeito são a mola propulsora da compensação. É o que acontece com as pessoas diante de uma dificuldade. Não surge do indivíduo, mas da relação com o meio. Dessa forma, a compensação não supera as especificidades do sujeito, mas os obstáculos sociais.

Nesse sentido, as limitações impostas pelo social são exatamente o que confere a criatividade, a singularidade e a especificidade de desenvolvimento da pessoa.

O termo compensação em Vigotski está, portanto, relacionado com desenvolvimento de outra maneira. Não é a estratégia utilizada, mas quais funções psíquicas assumem o encargo de desempenhar o papel. É o que resulta na atividade e não a atividade em si. Logo, a necessidade compensatória surge a partir de uma ruptura, que tem sempre sua origem localizada no social.

Em suma, compensação é uma reação ao impacto social. Não diz respeito a uma questão orgânica, mas, social, isto é, ao emprego de uma capacidade mental em uma ação raramente utilizada pelas demais pessoas. A compensação é resultado, assim, de duas forças: uma derivada do contexto social no qual se desenvolve a criança com desenvolvimento atípico, inclusive, de sua educação e outra das próprias forças da personalidade.

4.2 CAMINHOS DE RODEIO

Segundo Vigotski, (1983, p.181), a estrutura das formas complexas da conduta da criança é uma estrutura denominada caminhos de rodeio, que se caracteriza por ajudar onde uma operação psicológica se mostra impossível para a criança pelo caminho direto. Estes caminhos de rodeio têm sido continuamente adquiridos pela humanidade dentro do desenvolvimento cultural e histórico. Para ele, o desenvolvimento segue um rodeio dessa índole, não por um caminho plano, mas através de rupturas complexas. “... *la estructura de los caminos de rodeo aparece cuando una operación resulta irrealizable por el camino directo*”. (VIGOTSKI, 1983, p.183).

Partindo desse contexto e indo a direção da educação de crianças com desenvolvimento atípico, isto se torna ainda mais evidente. De acordo com Vigotski, o mundo está preparado para um tipo de pessoa, a pessoa padrão, que é considerada normal. *“Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona”* (VIGOTSKI, 1983, p.185). Daí a ilusão, aponta ele, de que há uma convergência entre o natural e o cultural.

No entanto, ao nos depararmos com uma criança que foge aos padrões, temos a tendência de achar que não há uma correspondência entre o cultural e o natural. Porém, quando os educadores encontram outros meios para educá-los, vemos que não há divergência, discrepância. Nesse sentido, Vigotski cita a dactilologia (alfabeto dactilológico) nas crianças surdas, como a substituição do alfabeto, permitindo que elas tenham acesso à leitura da mesma forma que as demais crianças, mas por caminhos diferentes.

Para Vigotski, a leitura labial⁵ permite ao aluno surdo compreender a linguagem oral, mas não pelos mesmos mecanismos que os ouvintes, e sim por uma substituição dos sons por imagens **visuais** dos movimentos da boca e dos lábios.

Entende-se assim que, tanto a dactilologia quanto a leitura labial, constituem caminhos de rodeio, utilizados na educação dos surdos, o que prova que o desenvolvimento cultural da conduta não está vinculado apenas a uma ou outra função orgânica. *“El lenguaje no está ligado forzosamente al aparato fonador, puede realizarse en otro sistema de signos”*. (VIGOTSKI, 1983, p. 186).

Dessa forma, fica claro que há uma divergência entre o desenvolvimento cultural e o natural, que para muitos passa despercebido. Mas isto não ocorre apenas nas crianças com desenvolvimento atípico, e sim, em todas as crianças, inclusive aquelas consideradas normais.

Pero lo más importante es que las formas culturales de la conducta constituyen el único camino en la educación del niño anormal. Ese camino es la creación de rodeos del desarrollo, allí donde son imposibles los caminos directos. (VIGOTSKI, 1983, p.186)

Assim, a educação vai encontrando meios diferenciados de atingir as crianças que possuem um desenvolvimento singular e atípico, fazendo com que estas tenham

⁵ Pesquisas comprovam que é só é possível à pessoa surda perceber 30% do que se está dizendo por meio da leitura labial.

acesso às mesmas funções culturais que as demais crianças, ainda que por outras vias completamente diferentes. *“También en el niño sordomudo (sic), lo esencial, desde el punto de vista del desarrollo cultural, es el hecho de que el lenguaje general humano se realice por medio de un aparato psicofisiológico totalmente distinto”.* (VIGOTSKI, 1983, p. 186)

Vigotski destaca ainda o que chamou de desenvolvimento espontâneo das formas culturais de conduta nas crianças surdas, ou seja, o desenvolvimento de uma linguagem mímica complexa, no dizer dele. Podemos deduzir que Vigotski estava se referindo à língua de sinais, língua que se processa em uma modalidade visuo-espacial, criada pelos próprios surdos. A Língua de Sinais é a resposta visual dada pelos surdos sinalizadores à dificuldade de comunicação na língua oral.

Com a percepção de que a língua de sinais é uma língua que se processa numa modalidade diferente das línguas orais, isto é, as línguas de sinais se processam através de um canal visuo-espacial enquanto as línguas orais, através do canal oral-auditivo, diversas peculiaridades dessa língua e desse grupo ficaram evidentes.

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua já que interage cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências lingüística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos. (SKLIAR, 1997, p. 141)

Essa linguagem criada pelos próprios surdos é o que tem de mais peculiar aos mesmos, é a sua marca identificatória. “A língua de sinais anula a deficiência lingüística consequência da surdez e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade” (SKLIAR, 1997, p. 141).

Dessa forma, o que fica evidente a partir de observações e descrições do desenvolvimento de sujeitos surdos, é que ele se dá contra a linha da surdez, ou seja, em outra direção, na direção do olhar. É importante ressaltar que o aspecto visual dos surdos não se restringe à língua; a língua de sinais é uma consequência desse desenvolvimento singular, distinto e peculiar da linguagem da criança surda.

Logo, a concepção de que a criança com desenvolvimento atípico possui um defeito, um déficit, é completamente substituída pela visão de que a insuficiência

orgânica implica em uma influência dupla no desenvolvimento desta criança. Não se nega as limitações que a insuficiência orgânica traz para o desenvolvimento e formação da personalidade da criança, isto é, há um déficit, uma diminuição do desenvolvimento, mas a partir disso, ocorre um avanço elevado e intenso, por entre caminhos de rodeio, que possibilitam o desenvolvimento das formas culturais por outras vias.

Nesse sentido é que a educação dessas crianças não pode se apoiar no que lhes falta, mas em seus aspectos favoráveis, base para o desenvolvimento de caminhos de rodeio. Vigotski alerta ainda que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não depende das questões orgânicas e sim do desenvolvimento cultural, o que não pode mais ser negado aos surdos, ao nosso ver.

II – OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL:

Compreender os processos de desenvolvimento do sujeito surdo, notadamente no que se refere aos aspectos da aprendizagem, a partir de sua especificidade visuo-espacial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Analisar condições singulares visuo-espaciais que permeiam o processo educacional de sujeitos surdos.
- Examinar as metodologias em que se encontra apoiada a educação de surdos, a fim de perceber como estão sendo tratadas as experiências visuo-espaciais das crianças surdas.
- Correlacionar as especificidades visuo-espaciais de desenvolvimento do sujeito surdo e analisar criticamente as estratégias pedagógicas utilizadas em sua educação.

III – METODOLOGIA

3.1 - METODOLOGIA QUALITATIVA

Esta pesquisa foi realizada a partir de uma Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY, 2005), com apoio na teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski e utilizando a análise microgenética para a interpretação dos resultados encontrados a partir de um estudo empírico.

Corroborando com a Epistemologia Qualitativa, entendemos que os dados não se encontram na realidade à espera do pesquisador, mas, que serão construídos a partir da interação do pesquisador com os participantes da pesquisa.

A Epistemologia Qualitativa defende o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.5)

Nesse sentido, o conhecimento é entendido enquanto uma construção, uma produção humana, no qual são criadas as zonas de sentidos. De acordo com González Rey (2005, p.6), os espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica não esgotam a questão que significam, mas, pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica.

A teoria não está pronta, mas é renovada a cada momento pela reconstrução do olhar sobre o campo pesquisado. A verdade é temporária e circunscrita às circunstâncias da pesquisa. Não pretende ser generalizada, mas possibilitar novas articulações com outros campos, outros olhares, novas produções teóricas. Daí o seu caráter interpretativo e construcional.

Nesta perspectiva, teoria e prática são indissociáveis, uma complementa e reinventa a outra e vice-versa.

Uma das características da Epistemologia Qualitativa apontada por González Rey é a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico. Em outras palavras, é a possibilidade de construção intelectual a partir da realidade pesquisada, na qual o pesquisador assume posição ativa e criativa do processo, reformulando o material empírico a partir de construtos teóricos, não apriorísticos, mas construídos de maneira singular pela ação/reflexão do pesquisador e participantes.

Diante da complexidade do campo, faz-se necessário uma epistemologia que dê conta do ir e vir constante, das reformulações, do fazer e refazer. Assim, a pesquisa qualitativa assume esse lugar de construção permanente da realidade estudada.

González Rey aponta ainda uma terceira característica da Epistemologia Qualitativa, que é compreendê-la enquanto um processo de comunicação, um processo dialógico.

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.13)

Assim, a comunicação assume um papel essencial no processo de construção da pesquisa qualitativa. De acordo com González Rey (2005, p.13): *A comunicação será a via em que os participantes de uma pesquisa se converterão em sujeitos, implicando-se no problema pesquisado a partir de seus interesses, desejos e contradições.*

Nesta pesquisa, optamos por utilizar um instrumento denominado por Rey (2005) de Sistema Conversacional, o qual explicaremos melhor adiante. O objetivo é dar especial atenção à comunicação entre pesquisador e pesquisados. Além disso, buscamos conhecer as concepções e valores dos professores a respeito de temáticas ligadas à singularidade visuo-espacial do sujeito surdo e sua educação. Dessa forma, também veio à tona o nosso papel como pesquisadora, definindo quem somos e de que lugar perguntamos.

3.2 - ANÁLISE MICROGENÉTICA

Para a análise e construção da informação na metodologia qualitativa, optamos por utilizar a análise microgenética, que se contextualiza a partir de uma perspectiva histórico-cultural, dando grande valor ao processo semiótico das interações sociais.

De um modo geral, trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (GÓES, 2008, p 9)

Acreditamos que a localização dos participantes da pesquisa como sujeitos ativos e o destaque às relações vivenciadas por eles dentro do cenário de pesquisa, contribuiu decisivamente para a construção de dados singulares e conseqüentemente para a ressignificação do aporte teórico. Nesse sentido, a análise microgenética nos possibilitou o olhar sobre o campo a partir de diversos matizes históricos, culturais e semióticos, articulando microeventos a questões de ordem macrossociais, como a educação de surdos.

De acordo com Kelman & Branco (2004), o conceito de microgênese surgiu quando Vigotski observou a emergência de determinados processos mentais no momento em que preparava os sujeitos para participarem de seus experimentos. A microgênese seria, portanto, um domínio genético, porque Vigotski percebeu que era exatamente no aqui e agora das ações e interações diante de uma situação problema que se encontravam os processos mentais mais ricos.

Essa perspectiva nos coloca o desafio de criarmos instrumentos abertos que possibilitem a interação dos sujeitos de modo a evidenciar minúcias que venham a colaborar com a construção das informações a respeito da gênese social e a transformação das mesmas no processo.

Além do mais, a utilização de gravação constitui-se ferramenta importante nesse debruçar sobre os detalhes sócio-discursivos, que geralmente exige um ir e vir constante na construção dos dados e contextualização dos episódios.

Após a transcrição das observações e das entrevistas foram construídas categorias de análise e o estabelecimento de unidades temáticas, a partir de uma perspectiva geral sobre a educação de surdos, mas procurando destacar o que existe de específico em relação às diferenças de aprendizagem dos alunos surdos e metodologias visuais adotadas por seus professores.

Nesse sentido, o conhecimento emergiu da interação com a realidade, considerando-se que o significado não se descobre, mas se constrói. E se desenvolve em contextos essencialmente sociais, isto é, a partir da interação entre os seres humanos. A intenção é desenvolver uma interpretação da relação social a partir de uma perspectiva histórico-cultural, que se configurou enquanto uma produção e em nenhum momento se constituiu como coleta. Essa interpretação emergiu a partir de nossa interação com a realidade estudada.

3.3 - CAMPO DE PESQUISA

De acordo com González Rey (2005, p.81), considera-se campo de pesquisa, o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele.

Esta pesquisa realizou-se em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do Distrito Federal que possui em seu todo 330 alunos, divididos em dois turnos, 51 funcionários, sendo 18 professoras em sala de aula, 19 assistentes da Educação, isto é pessoas que trabalham na área de conservação e limpeza, portaria, vigilância, copa e cozinha e apoio administrativo e 11 professoras fora de sala de aula, ocupadas com outras funções, como coordenação pedagógica, orientação educacional, supervisão e direção.

Na escola há classes regulares, integração inversa, classes especiais e classes inclusivas. A escola entende por integração inversa a sala de aula que atende somente alunos com necessidades educacionais especiais e passou a receber alunos do ensino regular. Com relação à classe especial é caracterizada por ter somente alunos surdos e a classe inclusiva possui alunos surdos e ouvintes e duas professoras em cada sala.

Para esta pesquisa, o nosso campo ficou circunscrito ao seguinte quadro:

Quadro 1 – Campo de Pesquisa			
Salas de aula/série	Professores	Alunos surdos	Alunos ouvintes
Classe Especial - 2ª.Série	01 (PR)	06	–
Classe Inclusiva - 3ª. Série	02 (PR1 e PI1)	04	22
Classe Inclusiva - 4ª. Série	02 (PR2 e PI2)	04	23

Nas classes inclusivas a presença de dois professores se deve ao fato de haver dois tipos de alunos, surdos e ouvintes e duas línguas: a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa (LP). Dessa forma, pelo menos um dos professores supõe-

se conhecedor da singularidade linguística dos alunos e encontra-se na sala de aula com o papel de mediador da comunicação.

Na classe especial, a professora conhece e utiliza a língua de sinais na construção do conhecimento, além de utilizar a língua portuguesa em suas formas oral e escrita. Nas classes inclusivas, até onde foi possível observar, a professora regente desconhece a língua de sinais e pouco interage com os alunos surdos, explicando a aula em Língua Portuguesa e a professora intérprete é quem detém, ou deveria deter, o conhecimento em Libras.

Para esta pesquisa, utilizamos as seguintes siglas para nos referirmos aos professores: P – Professora da Classe Especial, PR – Professora Regente, PI – Professora Intérprete. Estes termos são utilizados na escola pelas próprias professoras para diferenciar o seu trabalho.

Os alunos surdos participantes desta pesquisa possuem um conhecimento básico de Libras e é com este conhecimento que interagem na escola com a professora, com os colegas e entre si. Na escola não há professor/instrutor de Libras e tampouco a disciplina Libras na grade curricular. Os alunos ouvintes falam Língua Portuguesa, mas alguns conhecem apenas sinais básicos da Libras e, outros, utilizam o alfabeto dactilológico para comunicarem-se com os surdos.

Essas questões serão levadas em consideração no momento de analisar o processo de ensino-aprendizagem e a dinâmica de participação ativa na construção do conhecimento do aluno surdo.

3.4 - PROBLEMA DE PESQUISA

A formulação do problema de pesquisa caracteriza-se por ser o ponto de partida na problematização da realidade, a fim de dar bases para a construção da mesma.

Esta pesquisa pretendeu analisar as implicações pedagógicas das especificidades de desenvolvimento do sujeito surdo, especialmente no que diz respeito à singularidade visuo-espacial, como manifestação dos processos compensatórios e na forma como os professores baseiam-se ou não nessa questão para a composição de suas estratégias pedagógicas. Assim, enfatizamos as especificidades da mediação semiótica do sujeito surdo com o mundo, de seu desenvolvimento e suas consequências para a relação ensino-aprendizagem.

3.5 - INSTRUMENTOS

Para González Rey (2005, p. 42), os instrumentos englobam toda situação ou recurso que permite ao outro se expressar no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.

Assim, foram utilizados como técnicas e procedimentos de construção dos dados os sistemas conversacionais individuais, conforme González Rey, com os professores e observações da participação dos alunos, em contexto de aprendizagem na sala de aula.

... Os sistemas conversacionais (...) permitem ao pesquisador deslocar-se do lugar central das perguntas para integrar-se em uma dinâmica de conversação que toma diversas formas e que é responsável pela produção de um tecido de informação o qual implique, com naturalidade e autenticidade, os participantes. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 45)

A intenção foi criar um clima interacional, no qual os participantes sentiram-se à vontade para contribuírem com a pesquisa e o pesquisador saiu de seu papel formal de mero fazedor de perguntas e passou a assumir uma postura integradora de construção do objeto, conjuntamente com os participantes.

Então, partimos de questões abertas, conforme anexo, de forma que implicasse o outro a construir argumentações e reflexões, trazendo à tona suas crenças, valores e atitudes e que, também, convocasse o pesquisador a se implicar, a reagir, a interagir, a favorecer a construção dos dados, a participar do processo sempre que fosse necessário.

É no processo de comunicação que o outro se envolve em suas reflexões e emoções sobre os temas que vão aparecendo, e o pesquisador deve acompanhar com o mesmo interesse, tanto o envolvimento dos participantes como os conteúdos que surgem. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.47)

O envolvimento do pesquisador é fator imprescindível à qualidade da informação a ser obtida, por isso um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa é a questão da comunicação. Além disso, o pesquisador deve estar atento para perceber aspectos metacomunicativos, que se traduzem enquanto uma ampliação da comunicação por meio de diversas manifestações faciais, corporais ou até mesmo de entonação da voz que podem surgir durante a conversação e que são fundamentais para a compreensão da informação, devendo ser considerada cada expressão de forma diferenciada.

Na comunicação em língua de sinais, a metacomunicação assume um valor adicional, considerando-se que grande parte dos aspectos comunicativos e até mesmo gramaticais dessa língua se manifestam por meio de expressões faciais e corporais, denominados por Felipe (2007) como traços não-manuais, que acrescentam ideias ao que está sendo comunicado.

A - OBSERVAÇÃO

Na observação os fatos foram percebidos direta e espontaneamente, sem qualquer interferência do pesquisador. Esta fase foi seguida de processo de análise e interpretação, o que lhe conferiu sistematização coerente com procedimentos científicos.

De acordo com Adler apud Flick (2004, p. 147) a observação: ... *reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato.*

Os participantes são alunos e professores de uma escola pública de Brasília/DF do Ensino Fundamental/Séries Iniciais, perfazendo um total de 05 professores, 14 educandos surdos e 45 educandos ouvintes.

O registro das observações foi feito em um Protocolo de Observação (anexo I), durante a própria ocorrência do fenômeno. Também foi utilizada câmera fotográfica para registro de algumas atividades realizadas pelos alunos, a fim de contribuir com a visualidade do que está sendo discutido.

As observações iniciaram-se na última semana de julho de 2008, tendo sua finalização em dezembro de 2008.

Quadro 2 – Tempo de Observação

Classe Especial – 2ª série	10h
Classe Inclusiva – 3ª série	10h
Classe Inclusiva – 4ª série	7h
TOTAL DE HORAS OBSERVADAS	27h

B- SISTEMA CONVERSACIONAL

As entrevistas foram realizadas com os mesmos professores em cujas classes foram realizadas as observações. O pesquisador pretendeu facilitar a dinâmica conversacional favorecendo o diálogo durante as mesmas.

Nesse sentido, optamos por adotar uma perspectiva de instrumento como nos aponta Rey (2005, p.42):

Pensamos que os instrumentos, sempre que sejam compreendidos como formas diferenciadas de expressão das pessoas e que adquirem sentido subjetivo no contexto social da pesquisa, representam uma via legítima para estimular a reflexão e a construção do sujeito a partir de perspectivas diversas que podem facilitar uma informação mais complexa e comprometida com o que estudamos.

Assim, os instrumentos não são meras técnicas de coleta de dados, mas, desencadeadores de uma comunicação eficaz entre pesquisador e participantes.

Dessa forma, utilizamos a ideia de Sistema Conversacional defendida por ele, no qual a intenção é provocar a expressão do sujeito entrevistado, como uma via de produção de informação, permitindo ao pesquisador deslocar-se do lugar de entrevistador para assumir uma posição ativa na conversa, implicando-o, também, na produção de informação.

Assim foram realizadas entrevistas, nas quais o pesquisador pretendeu facilitar a dinâmica conversacional favorecendo o diálogo durante as mesmas.

C – INFORMAÇÕES OBTIDAS INFORMALMENTE

Durante o período de observação, algumas informações foram fornecidas de maneira informal, isto é, fora de um contexto sistemático de entrevista. No entanto, tais informações acrescentam valor à pesquisa, o que nos levou a optar pelo seu registro.

Na maioria das vezes, essas informações saíram como um desabafo dos professores ou como uma resposta informal de um aluno no recreio ou em outro contexto diferente da sala de aula.

D – PROCEDIMENTO

A entrada no campo se deu inicialmente pela apresentação formal à diretora da escola dos documentos e projetos relacionados à pesquisa.

Nesse momento, foi acordado o tempo e o local de realização da pesquisa, com as definições das salas de aula nas quais poderíamos iniciar o trabalho.

No primeiro contato com as professoras, fomos apresentada pela diretora da escola e aproveitamos para falar um pouco da temática e do objetivo da pesquisa.

Apesar do desejo de evitar a vinculação da pesquisa com a nossa atuação como Técnica em Assuntos Educacionais do Ministério da Educação e Diretora Administrativa da FENEIS/DF, esse fato foi impossível de omitir, considerando que algumas professoras nos reconheceram desse lugar e avisaram às demais colegas.

Tivemos receio de tal fato dificultar o processo de pesquisa, pois, os comentários preliminares de algumas professoras foram: *Como é que eu fico agora diante de você, com meu pouco conhecimento em Libras?* Diante dessa pergunta, uma outra professora desabafou: *Se você está preocupada, imagina eu!*

No entanto, apesar dessa preocupação inicial, a pesquisa se desenrolou de maneira tranquila, ganhamos espaço na conversação, por meio de uma boa comunicação com os participantes da pesquisa, às vezes sendo colocada como referência para tirar dúvidas com relação à Libras, mas, na maioria das vezes, tendo sido compreendido o nosso papel de pesquisadora e é desse lugar que interagimos mais. Além do mais, devido ao tempo de permanência no campo, esta situação ficou minimizada, dando lugar a uma relação mais confiável com os sujeitos envolvidos.

Em seguida nos dedicamos a observar os contextos de sala de aula durante 04 meses e só passamos para o momento mais sistemático das entrevistas no último mês de observação.

IV – RESULTADOS

4.1 RESULTADO DAS OBSERVAÇÕES

Após o período das observações, dedicamo-nos à interpretação dos dados e organizamos as informações em duas categorias: **Singularidade visuo-espacial do educando surdo e Trabalho pedagógico visuo-espacial.**

Como já explicitado anteriormente, a **singularidade visuo-espacial** do sujeito surdo é uma das representações de sua criatividade e espontaneidade, a ação do processo compensatório que se traduz em sua língua, seu modo de ver e estar no mundo, de interagir, de participar. É grande a sua importância no desenvolvimento tanto do pensamento quanto da linguagem. No entanto, ainda carecemos de mais pesquisas no contexto acadêmico, no qual essa singularidade se apresenta de forma mais intensiva, principalmente quando há condições viáveis de comunicação e interação entre os pares.

Nesse sentido é que dividimos essa categoria em duas unidades temáticas: *Acessibilidade Linguística e Expressão visuo-espacial*. Por meio da língua de sinais as pessoas surdas podem expressar tudo o que pensam e construir relações cognitivas que desenvolvam o seu pensamento. Na educação, este fator desempenha papel decisivo no processo ensino-aprendizagem.

Na análise dos resultados foi possível verificar como os educandos surdos expressam suas opiniões, contribuem, discordam, veem por outro prisma, argumentam durante as aulas, observando-se com muita frequência a influência do visual nestas manifestações. Elencamos algumas para exemplificar.

A segunda categoria refere-se ao **trabalho pedagógico** que, dependendo da forma como é construído, deixa claro uma posição, por parte dos professores observados, quanto ao conhecimento da singularidade visuo-espacial no aluno surdo: ou a respeitam ou a ignoram. E, quando compreendem a sua importância, contribuem decisivamente para a construção de significados e, em decorrência, para o aprimoramento do desenvolvimento cognitivo do seu aluno.

Dentro desta categoria, enfatizamos as *metodologias de ensino e seus instrumentos* como ferramenta imprescindível no desenrolar da aprendizagem dos educandos surdos. Nessa mesma direção, sabemos que tudo isto se dá dentro de uma

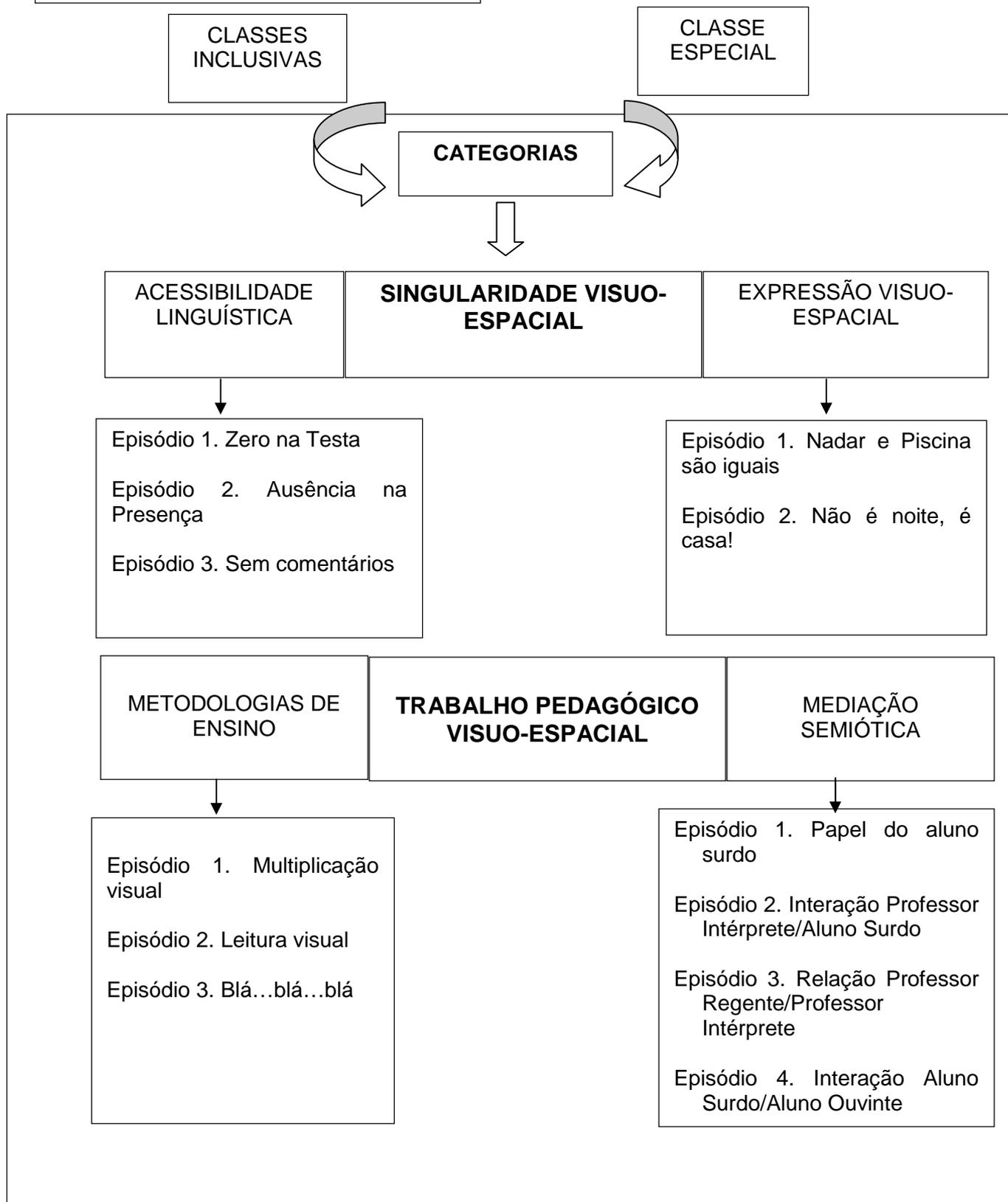
contexto social, no qual a mediação semiótica constitui pedra fundamental no processo de construção da aprendizagem. Por isso, destacamos também nas análises o papel do aluno surdo em sala de aula, a interação do professor intérprete e o aluno surdo, as relações entre o professor regente e o professor intérprete e a interação entre os alunos surdos e os alunos ouvintes como aspectos favoráveis ou não à educação do aluno surdo.

Então, as duas categorias apesar de serem trabalhadas aparentemente de forma isolada neste estudo, são na verdade, interdependentes. É a partir do contexto social que os surdos se veem obrigados a desenvolverem uma outra forma de estar no mundo, a visuo-espacial, para que possam participar ativa e construtivamente de seu conhecimento como sujeito aprendente. A criação de estratégias pedagógicas pelos professores que levem essa questão em consideração, possibilita a potencialização dessa condição no sujeito; no entanto, isto só se fortalece a partir das relações sociais construídas no contexto escolar.

Os episódios foram transcritos a partir das observações e utiliza-se o Sistema de Transcrição das Línguas de Sinais sempre que as falas forem processadas nesta língua.

Assim, o quadro a seguir sintetiza as categorias observadas e os episódios selecionados para ilustrar as mesmas.

Quadro 03- Categorias e Episódios



TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS CLASSE INCLUSIVA

CATEGORIA I: SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL

ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

Episódio 1: ZERO-NA-TESTA ⁶

Durante uma aula de Ciências, a professora regente (PR) fica alguns minutos tentando espirrar sem conseguir. Os alunos ouvintes riem muito. A professora então comenta que tem dificuldades de espirrar naquela sala, por conta do frio. Os alunos surdos ficam curiosos para saber o que está acontecendo, mas não têm acesso à informação.

Após alguns momentos, a diretora da escola entra para dar um aviso; a professora intérprete (PI) levanta-se e faz um resumo do que está sendo dito, inclusive omitindo informações.

Em um determinado momento da aula, a PI¹ assume o comando da turma, pois a PR¹ precisou sair. Uma pessoa entra na sala para conversar com a turma, a PI¹ tenta interpretar, mas, não dá continuidade. A pessoa está explicando aos alunos a importância das relações sociais, como devemos tratar as pessoas, evitando o *bullying*⁷ e respeitando as diferenças de cada um. A fala dela durou aproximadamente quarenta minutos. Os alunos surdos ficaram todo esse tempo sem saber o que estava sendo falado.

Ao retornar, a PR¹ convida os alunos para ensaiar uma música. Os alunos surdos continuam conversando, não sabem do convite. Enquanto isso, os alunos ouvintes cantam com a professora. Os alunos surdos não fazem nada. A PI¹ está cortando e colando figuras em um caderno e pede que os alunos surdos a ajudem.

⁶ Tradução literal do sinal ESTOU-POR-FORA.

⁷ *Bullying* é um termo [inglês](#) utilizado para descrever atos de [violência](#) física ou [psicológica](#), intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully* ou "valentão") ou grupo de indivíduos com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender.

Análise:

A principal manifestação da singularidade visuo-espacial das pessoas surdas diz respeito ao uso da língua de sinais. Com a língua de sinais podem expressar seu pensamento e ela serve como instrumento principal de desenvolvimento cognitivo e social dos mesmos. Esta língua é utilizada dentro da comunidade surda e com os amiguinhos surdos da escola. Os alunos surdos sabem também com quem devem e podem utilizar esta língua. Em um dos momentos deste episódio, uma aluna surda virou-se e pediu à pesquisadora que interpretasse o que estava acontecendo. Fica evidente que os alunos surdos estão sendo excluídos das informações do cotidiano da sala, assim como dos conteúdos colocados à disposição dos demais alunos. Momentos nos quais os valores da comunidade escolar chegam por intermédio de intervenções da diretora, por exemplo, pedindo que os alunos tomem mais cuidado com o prédio escolar ou quando uma coordenadora pedagógica explicita a importância das relações entre os colegas são fundamentais para a construção de valores que sustentam não só o processo de aprendizagem, mas as regras da interação social. Observou-se esta situação repetidas vezes. Nota-se que a PI¹ não possui um conhecimento em Libras suficiente para que o processo ensino-aprendizagem deslanche. Além da mesma não possuir fluência, desconhece as técnicas de tradução e interpretação, trazendo um complicador a mais para o processo. No que diz respeito à estratégia pedagógica utilizada pela professora para uma apresentação em uma festinha da escola, talvez não tenha sido a mais acertada, considerando que exigia que os alunos cantassem ou não foi adequadamente adaptada, pois quem sabe os alunos surdos poderiam se interessar em interpretar a música para a língua de sinais enquanto os demais colegas de turma a entoavam. Neste caso, poderia se pensar em utilizar ainda outras estratégias artísticas, tais como, dramatizações, óperas em Libras e em Língua Portuguesa, poesias faladas e sinalizadas, ou até mesmo, pinturas.

Episódio 2 – AUSÊNCIA NA PRESENÇA

Antes de iniciar a aula a PR² dá alguns avisos para a turma em Língua Portuguesa, que são simultaneamente interpretados em Libras. A PI² possui um excelente domínio em Libras.

Uma pessoa entra na sala para dar um aviso para os alunos e a PI² imediatamente vai até a frente da sala e coloca-se ao lado da informante, interpretando em tempo real tudo o que estava sendo dito.

No momento da chamada dos alunos, a PR² vai chamando um por um dos alunos pelo nome. No entanto, ao chamar os alunos surdos, perguntou: *Maria⁸ veio ontem?* Uma colega ouvinte, respondeu que sim. Outra colega ouvinte vira-se para Maria e pergunta articulando os lábios vagarosamente: *Você veio ontem?* Ela respondeu afirmativamente com a cabeça. A aluna ouvinte disse à professora: *Ela disse que sim, professora.*

Em um outro momento da aula, a PR² dá orientações sobre o uso da Sala de Leitura e a PI² não interpreta para os alunos surdos.

No entanto, em outro contexto quando a PR² dá alguns recados para os alunos, tudo é muito bem interpretado pela PI². A PI² dá algumas orientações específicas para os alunos surdos.

Em um outro dia, observamos a mesma postura da PR² na hora de fazer a chamada dos alunos. A PR² está fazendo chamada e quando chega nos alunos surdos, pergunta: *Antônio está vindo todo dia, PI²? E as meninas têm faltado?* A PI² responde.

Em outra situação, a PR² dá algumas informações para os alunos, enquanto que os alunos surdos estão fazendo outra coisa.

Fazendo um “sermão” para um aluno, a PR² compara-o a um D.A. (termo utilizado pela própria) e justificado da seguinte maneira: *Porque não ouve e nem respeita as coisas.* Os alunos surdos não sabem de nada do que está sendo dito.

⁸ Todos os nomes utilizados nos episódios são fictícios.

Análise:

Observa-se que a PI² possui um excelente domínio em Libras, assim como, conhecimento das técnicas de tradução e interpretação, atuando sempre que os alunos surdos são submetidos ao discurso oral. Sua atuação permite aos alunos surdos terem acesso ao que está acontecendo em sala ao mesmo tempo em que os demais alunos, conseqüentemente não haverá atraso no processamento das informações pelos alunos. No entanto, nos chamou atenção ao fato de que, mesmo tendo todas as condições para efetuar o seu trabalho de maneira adequada, em alguns momentos a PI² se negava a interpretar. O que nos leva a pensar em outro fator muito presente na ação de um intérprete, a questão do poder. O intérprete demonstra o seu poder no momento em que faz as suas escolhas lexicais, semânticas e sintáticas. Mas, também quando decide o que é importante interpretar e o que não é. Trata-se de um crivo sobre as informações e encontra-se baseado na concepção do que a PI² considera imprescindível os alunos surdos saberem ou não. Outro fator preocupante neste episódio é o fato da PR² não nomear os alunos surdos durante o processo da chamada. Esta situação foi verificada várias vezes em diversos outros momentos da pesquisa, não se constituindo em um fato isolado. Uma situação aparentemente insignificante, como o ato, muitas vezes mecânico, de fazer a chamada dos alunos antes do início da aula, exclui os alunos surdos, que ficam fazendo parte do grupo dos inomináveis e contam apenas com a ajuda de algum colega atento ao contexto ou da PI² que responde por eles. Mais uma vez, percebe-se o desrespeito à sua autonomia e ao direito de serem nomeados. Chama atenção no episódio ainda, o uso de exemplos com a utilização de termos referidos à surdez com um conceito negativo, contribuindo para uma visão distorcida da realidade e o que é pior, os alunos surdos nem ficaram sabendo disso e, conseqüentemente, não puderam defender-se. É notável o descompasso que há entre uma profissional e outra, uma detém o conhecimento sobre os educandos surdos e exerce o seu poder sobre eles, contribuindo ou não para o seu aprendizado; a outra ignora aspectos importantes da situação e tem uma relação superficial com os mesmos.

Episódio 3 – SEM COMENTÁRIOS

A aula está sendo dada em Língua Portuguesa pela PR¹, no entanto a PI¹ não está na sala e os alunos surdos perdem muitas informações. A aula é sobre um texto do Mário Quintana – Leitura e Interpretação. Os alunos surdos copiam a aula, mas não acompanham as explicações.

Em seguida, a PR¹ começa a ler as poesias dos alunos. Entre elas, há um texto de um aluno surdo. A professora lê mecanicamente; o texto está em interlíngua⁹. Mas, como não está sendo interpretado, os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo.

A PI¹ retorna à sala, mas, não traduz um aviso que é dado. Tenta, mas não consegue, aparentemente lhe falta fluência em Libras.

Alguns alunos ouvintes leem suas poesias para a PR¹. A cada leitura, toda a turma aplaude. Os alunos surdos ficam sem saber o que está acontecendo. Um está copiando o livro, uma está distraída, o outro está andando pela sala.

As informações não chegam da mesma forma do que para os alunos ouvintes e nem com a mesma intensidade. Quando um aluno surdo entende um pouco começava a interagir em Libras. PR¹ grita que não quer comentários. Como o aluno surdo não sabe da determinação, continua a conversar.

Análise:

A ausência de comunicação interfere negativamente no processo de aprendizagem. A aula está sendo dada em uma língua oral sem interpretação e os alunos surdos continuam excluídos, mesmo aparentemente incluídos. Não sabem o que está acontecendo, não tem o seu direito assegurado de interagir e participar da discussão. Geralmente, os alunos surdos não apresentam dificuldades para copiar o que está escrito, mas, é importante que se diga: estão copiando uma língua que para eles funciona como segunda língua e nem sempre isso significa que estão entendendo o que estão escrevendo. A leitura de um texto produzido por um aluno surdo à primeira vista pode representar a inclusão deste, no entanto, o próprio autor desconhece que está sendo lido um texto seu e o fato de estar escrito em uma espécie de interlíngua não merece qualquer ressalva. A simples presença do profissional da tradução e interpretação em

⁹ De acordo com QUADROS (2006, p.34), a interlíngua é um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo.

Libras não assegura a aprendizagem dos alunos surdos, é preciso que, além de outras medidas que devam ser tomadas, este execute sua função de acordo com o código de ética de sua profissão e dentro dos parâmetros do conjunto de técnicas de tradução e interpretação em Libras. Neste contexto, os alunos surdos ficam invisíveis dentro da sala mesmo quando tentam participar, seja por meio das atividades ou de comentários que nunca atravessaram as fronteiras lingüísticas dos guetos, ainda que na mesma sala de aula.

CLASSE ESPECIAL

CATEGORIA I: SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL

EXPRESSÃO VISUO-ESPACIAL

Episódio 1: PISCINA E NADAR SÃO IGUAIS

Durante uma aula de Língua Portuguesa, a professora utiliza Libras e Língua Portuguesa para explicar o conteúdo. Ela avisa aos alunos surdos (06) que vão estudar palavras que comecem com a letra “P”. Nesse sentido, solicita que cada aluno diga uma palavra com “P”. Algumas palavras ditas pelos alunos foram: pai, pia, passarinho etc.

Tentando colaborar com a construção de outras palavras significativas para os alunos, a professora pergunta: *Como é o nome daquele lugar que quando está calor a gente gosta de mergulhar? Que vocês gostam muito!* Os alunos não entendem, então ela faz um gesto com as mãos, desenhando um retângulo no ar. Um aluno responde: NADAR. A professora fala: *Não, é piscina!* (O objetivo da aula era a ampliação do vocabulário que iniciasse com a letra “P”). O aluno retruca: IGUAL!

Deduzindo que o aluno estava confundindo os conceitos, a professora resolve então explicar no quadro e faz o seguinte esquema para demarcar as diferenças:

NADAR

_____ PISCINA

NATAÇÃO

O aluno insiste: IGUAL! A professora desiste de continuar explicando. Uma lista de palavras é feita no quadro. A professora pede que os alunos copiem no caderno e desenhem ao lado o significado. Em um momento uma aluna faz um sinal e a professora não entende. A aluna vai até o quadro e desenha o que está querendo dizer, então, a comunicação flui.

Análise:

A resposta do aluno está fortemente marcada pelo visual e neste caso, especificamente pela Língua Brasileira de Sinais. Como iniciante em Libras, não vê praticamente diferença entre os sinais NADAR e PISCINA¹⁰. O olhar e não o ouvido influencia na mediação semiótica do sujeito surdo. E é nesse olhar, que deve haver todo investimento por parte dos que convivem com ele. Partindo desse olhar é possível acrescentar informações importantes ao aprendizado do aluno. Neste caso específico observa-se que a professora tem uma preocupação com a ação do educando surdo durante o processo de aprendizagem, buscando neles o ponto de partida para o desenvolvimento da aula. Assim como com sua aprendizagem, pois, preocupa-se com o fato de que, quando não estão compreendendo a explicação, buscar outros meios de atendê-los. No entanto, ainda não está plenamente atenta para perceber as interferências do visual nesses contextos. É importante ressaltar como os alunos surdos sentem-se à vontade para interagir com a professora, argumentando e contra-argumentando a partir de seu cabedal de informações. Há um trabalho conjunto entre professor e aluno, adulto e criança, aprendente e mediador. Há troca de conhecimentos entre ambos e diante das dificuldades procuram outros recursos a fim de eliminá-las. Outra questão interessante é que a base visual presente neste episódio, ainda que equivocada, pois demonstra que o aluno ainda não compreende totalmente o sinal de piscina, é vista sob um prisma positivo à medida que favorece a participação do aluno e enriquece a sua leitura de mundo e deve servir de suporte para o desencadear do processo de aprendizagem do mesmo.

Episódio 2: NÃO É NOITE, É CASA!

Durante uma atividade de vocabulário, a professora dá um livro com vários desenhos para que os alunos escrevam os nomes. Em um deles, o desenho referente à noite, é uma casa com estrelas no céu, os alunos escrevem CASA. A professora corrige: *Não, é noite!* Os alunos retrucam: CASA. A professora começa a sorrir ao perceber que um desenho costumeiramente encontrado em outros livros de crianças ouvintes pode trazer tanta confusão para as crianças surdas e explica-lhes mais uma vez que o desenho estava representando a noite. Os alunos aceitam o que a professora diz, mas, ficam desconfiados.

¹⁰ Em Brasília o sinal de NADAR é feito com a movimentação do braço direito imitando a ação de nadar e PISCINA é sinalizada da mesma forma que NADAR, porém, acrescenta-se o sinal de retângulo ao início.

No decorrer da aula, uma aluna aponta para a capa do seu caderno ilustrado com o desenho da Branca de Neve e diz para a pesquisadora em tom pesaroso: ELA MORRER!!! A pesquisadora faz expressão que não estava entendendo. Então, ela explica: ELA COMER MAÇÃ.

Em um determinado momento quando a professora precisou sair da sala, os alunos se soltaram. Começam a contar histórias, a partir de uma mesma temática: Cirurgia na família. Cada um tinha uma história para contar. Um fica de pé e, além da Libras, utiliza dramatização para mostrar os detalhes de sua história. Uma aluna levantou e começou a “dar aula” em Libras. Pede atenção e pergunta se uma aluna quer ficar de castigo. Tudo brincadeira.

Quando a professora volta, sentam-se como se não tivesse acontecido nada e continuam a fazer a atividade.

No momento da leitura de texto, duas alunas começam a discutir em Libras as imagens do livro, tentando apreender sua mensagem. Depois, ficam comentando o que acharam das imagens. Escolhem outro livro a partir das ilustrações que o mesmo continha.

Análise:

Durante uma aula há vários momentos onde podemos observar marcas da identidade visual dos educandos surdos se manifestarem. Fazer recortes desse processo constitui efeito meramente didático, mas, por todo o processo eles aparecem e somem como relampejos, como é o caso desta aula. O primeiro aspecto a ser considerado é a força que os desenhos possuem para a compreensão do que está sendo dito para toda criança, mas especialmente para a criança surda. Desenhar uma casa com um céu estrelado pode representar noite para a maioria dos ouvintes, porém, para a maioria dos surdos o que está em evidência é a casa e não a noite. Este aspecto chama-nos atenção para que na análise de livros didáticos não nos prendamos somente ao texto escrito, mas também aos desenhos, principalmente quando se trata de ilustrações de livros voltados para alunos surdos. Isso não significa que estas crianças apresentem alguma dificuldade de compreensão, pelo contrário, porque são mais atentas aos marcadores visuais do que as demais, levando-as a tirarem conclusões equivocadas de um determinado contexto. Nessa mesma direção do livro didático, apontamos a importância dos alunos surdos, assim como os demais, terem acesso às histórias infantis, que são especialmente

enriquecidas pelo trabalho de um instrutor ou professor surdo. Uma aluna que, aproximadamente em seus 10 anos de idade, ainda encontra-se bastante assustada com o que aconteceu com a Branca de Neve, demonstra que teve um acesso a essa história recentemente, evidenciando um atraso na acessibilidade das informações. Uma forma bastante interessante de chamar atenção dos alunos para a leitura são as ilustrações que acompanham o texto. Aprendamos com eles!

CLASSE ESPECIAL E CLASSE INCLUSIVA
CATEGORIA II: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
METODOLOGIAS DE ENSINO

Episódio 1: MULTIPLICAÇÃO VISUAL - CLASSE ESPECIAL



Quando a professora avisa que é aula de Matemática, três alunos comemoram, um se benze. Outra aluna, que chega depois, olha para o quadro e fala utilizando Libras e LP: FÁCIL!

A professora usa desenhos, imagens visuais, para ensinar multiplicação. Por exemplo, para ensinar 2×0 , desenhou dois círculos vazios; 2×1 , dois círculos com uma bolinha em cada um; 2×2 , dois círculos com duas bolinhas em cada um.

No início, os alunos encontram um pouco de dificuldade com exceção de uma aluna, que está à frente dos demais nos conceitos relativos à multiplicação. Em seguida, cada aluno vai encontrando seu método para conseguir a resposta. Um começa a conferir nos dedos e acerta. Depois tenta de novo e erra. Então começa a acrescentar duas bolinhas ao resultado anterior e começa a acertar todas as perguntas da professora.

Outro aluno começa a observar o raciocínio do colega e quando este levanta a mão para dar a resposta, ele aproveita e o imita. Uma aluna está totalmente distraída, lancha escondido da professora, coça o olho, pede para sair da sala etc. A professora fala: *Quero que OLHE!!! Não sabe nada e não OLHA nunca! OLHAR! OLHAR!* De vez em quando, a professora falava Língua Portuguesa misturada com Libras para os alunos.

De repente, os alunos começam a competir entre si para acertarem as respostas. A professora mostra a colega que está acertando como modelo para os demais alunos.

Um aluno que está tendo dificuldades para fazer uma operação matemática, é chamado pela professora ao quadro e recebe uma explicação individual. Ela vai explicando visualmente cada etapa e o aluno consegue fazer. A professora incentiva muito os alunos com elogios individuais.

Análise:

O episódio mostra como a professora utiliza meios visuo-espaciais para contribuir com a aprendizagem dos alunos surdos. Escreve no quadro, desenha, usa cartazes e quando necessário, dá explicações individuais a partir de um enfoque visual. Por exemplo, ela faz desenhos ao lado de cada operação de multiplicação. Além disso, ela convoca os alunos a estabelecerem contato visual, fator imprescindível na construção de significados pelos alunos surdos. Os alunos surdos vão paulatinamente acompanhando suas explicações sem grandes dificuldades. Alguns alunos acompanham a explicação e vibram com seu aprendizado, tentam criar mecanismos individuais e coletivos que deem respostas aos desafios que a professora vai colocando. A professora é sabedora da singularidade visuo-espacial de seus alunos, portanto, cria estratégias que vão ao encontro da mesma. Os alunos sentem-se desafiados a aprender e buscam respostas aos problemas. Os alunos aprendem também com seus pares, imitam suas respostas, tomam como modelo o mais adiantado e discutem suas respostas. Sua língua está em pleno uso durante o processo de aprender. Além de tudo, a professora consegue fazer na própria sala um atendimento individualizado sempre que é necessário pois dá as diretrizes gerais e deixa espaço para que os alunos busquem respostas por si só, interferindo somente quando torna-se necessário. Neste caso explica de novo, chama no quadro, busca outras estratégias, ensina. Dessa forma, fica claro a preocupação da professora com a aprendizagem dos alunos e a valorização do aspecto visual em suas estratégias pedagógicas.

Episódio 2: LEITURA VISUAL – CLASSE INCLUSIVA



A temática da aula é leitura e cada aluno está lendo um livro de histórias, inclusive os alunos surdos, que estão sentados em grupo, no fundo da sala. Duas alunas surdas estão discutindo as imagens do livro de histórias.

Depois de algum tempo, a PI² pede que as alunas escolham um livro para interpretar. Elas escolhem *Alice no país das Maravilhas*. A PI² acha difícil e pede que troquem por *Bambi*. As alunas aceitam.

Em seguida, a PI² avisa aos demais alunos que vai interpretar e não quer ser interrompida.

Então, começa a interpretar a história para as três alunas. De vez em quando, mistura LP com LIBRAS, apesar do domínio nesta última.

Uma aluna surda percebe, a partir da interpretação, que os nomes que havia lido no livro, são um do gênero masculino e o outro do feminino e não dois masculinos como havia entendido inicialmente. As alunas ficam super concentradas com a interpretação e participam ativamente da história emitindo de expressões afirmativas e alegres. Também interagem fazendo perguntas.

A PI² fez: “CHUVA-BRANCA” para neve, a aluna completa com FRIO.

As alunas se entreolham, concordando com o que estava sendo dito.

A PI² tem uma excelente fluência em Libras. Em um determinado momento da história, a PI² diz que o filho está com saudades da mãe, a aluna surda fica com expressão de tristeza, demonstrando compreensão.

As expressões das alunas demonstram satisfação com a leitura, estão atentas ao que está sendo dito, interagem com sinais e expressões faciais.

Enquanto isso, os alunos ouvintes estão lendo sozinhos um livro de fábulas e contos. Foram orientados ao final a escolherem a que mais gostaram e escreverem um texto sobre ela. Em seguida, ilustram.

Depois da interpretação, a PI² pede que os alunos surdos escrevam um texto a respeito da história. Dá a seguinte orientação: VER PALAVRA CONHECER. COPIAR PAPEL.

As alunas surdas fazem uma lista de palavras. A PI² tira as dúvidas das alunas individualmente. A PI² pega as listas e vai perguntando o sinal de cada uma. Quando há uma palavra que determinada aluna desconhece, a PI² pergunta para as outras duas. Depois de entendido o significado, o sinal correspondente é dado. Com a aluna oralizada, a PI² exige que, além do sinal, fale oralmente.

Depois a PI² pede que as alunas reescrevam a história.

Diante da dificuldade dos alunos surdos em produzir um texto, a PI² devolve-lhes a lista de palavras para que usem como apoio. Depois avisa que não precisa ser grande, pode ser pequeno.

A PI² pede que cada aluno surdo faça a leitura do seu texto em Libras. Em seguida, a PI² transcreve o texto para LP e pede aos alunos surdos que copiem. Quando não entende o que está escrito, a PI² pergunta aos alunos surdos e eles explicam em Libras. Ao perceber que estão faltando letras, a PI² aproveita para orientar a ortografia com seu respectivo sinal. Além disso, a PI² questionou partes confusas do texto, em Libras, e então eles dialogam sobre a história, tiram as dúvidas e refazem o texto primeiro em Libras. A PI² elogia a produção. O resultado é um texto em duas versões: em interlíngua e em Língua Portuguesa.

No final há uma troca de textos: um aluno lê o texto do outro.

Análise:

Neste episódio podemos perceber como a escolha acertada da metodologia pode fazer toda a diferença em um processo de construção de conhecimentos. A presença da Libras desde a leitura e discussão do texto pelos alunos surdos, a interpretação da história até a participação dos mesmos na releitura é fundamental na compreensão das informações. Os alunos surdos estão tendo as mesmas oportunidades que os alunos ouvintes de acesso a informações e aprendizado, mas utilizando caminhos um pouco diferentes, respeitando as especificidades de cada um. Neste contexto os alunos podem tirar suas dúvidas e reconsiderar o que aprenderam, fazendo comparações e reparações em seu aprendizado. Os alunos surdos não estão à parte do processo de escolaridade, pelo contrário participam ativamente e até mesmo acrescentam informações importantes ao que está sendo dito. Trocam conhecimentos entre si e com o professor.

Um dos canais de comunicação mais bem explorados pelas pessoas surdas é a atenção às expressões faciais, que chegam a ter valor gramatical nos enunciados da Libras e neste episódio assumem lugar de destaque, demonstrando como os alunos estão compreendendo, sentindo e aprendendo com o que está sendo interpretado pelo professor. Na metodologia escolhida pelo professor, os alunos surdos não escapam do objetivo da aula que é reescrever a história a partir do que foi entendido, mas a PI² fragmenta esta tarefa em unidades mínimas até atingir o alvo a fim de contribuir positivamente para o aprendizado, considerando que os alunos surdos terão que fazer o texto em Língua Portuguesa, sua segunda língua.

Quando há necessidade a PI² faz um atendimento individual, mas na maioria das vezes os alunos discutem a atividade com seus pares e conseguem resolver as atividades.

Os alunos assumem uma posição ativa durante a aula: leem, discutem, questionam, participam, aprendem.

Na interação professor aluno há uma valorização do saber que se encontra em poder do aluno. Este saber é aproveitado e redimensionado. Além disso, a PI² sabe como incentivar os alunos, elogiando-os.

Neste fragmento de aula, fica um questionamento: Como podemos definir esta situação? Uma classe especial dentro de uma sala regular ou apenas metodologias específicas?

Para nós, a situação evidencia que, mesmo tendo acesso às mesmas oportunidades que os ouvintes, os alunos surdos possuem necessidades educacionais específicas que, se adequadamente consideradas, contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de todos.

Episódio 3: BLÁ...BLÁ...BLÁ – CLASSE INCLUSIVA

A aula é de Ciências em foco e o tema é: *Coração*. As explicações são dadas em Língua Portuguesa e só no momento das dúvidas individuais a PI¹ intervém com os surdos que lhe fazem essa solicitação, por exemplo, no momento de fazer as atividades. Os alunos surdos perdem muitas informações que os ouvintes estão tendo acesso. A metodologia é a mesma para surdos e ouvintes, não há uma diferença. Durante a maior parte do tempo a PI¹ está ocupada com outra atividade e sai da sala continuamente. Os alunos surdos estão brincando. Um sai da sala sem pedir licença.

Um aluno surdo oralizado está entediado com a aula. Distraído. Depois de algum tempo, levanta-se e fala para a pesquisadora: *Estou esperando para fazer a atividade. A primeira já terminei*. Então, os demais alunos surdos levantam e ficam brincando dentro da sala, enquanto a PR¹ está explicando a aula para os ouvintes.

A PR¹ dá uma nova tarefa para os alunos: Fazer uma poesia. Entregou um papel para cada um. Quando chega perto do aluno surdo oralizado, fala: *É para fazer uma poesia*. Ele retruca: *Poesia?* Ela diz: *É. Sobre o lugar onde você vive*. Ele responde: *Minha casa?* Ela fala: *Não, cidade*. Gesticula com os braços. Ele fala: *Eu moro em Samambaia Sul*. Ela fala: *Então, escreve sobre Samambaia Sul. Diz para eles!* (Referindo-se aos demais surdos). A professora dá um sorriso amarelo. Quando sai, um aluno surdo vira para o aluno surdo oralizado e quer saber o que a professora havia falado. O aluno surdo oralizado responde: *Escrever sobre a cidade... Blá...Blá...Blá...*

Em uma de suas voltas, a PI¹ entra e distribui docinhos para todos. Sai de novo.

Os ouvintes estão todos tentando fazer poesias, com pequenas exceções. Os alunos surdos estão batendo papo ou escrevendo outra coisa.

Diante do barulho de alguns ouvintes, a PR¹ chama atenção. Os alunos surdos não estão sabendo o que está acontecendo. Portanto, continuam conversando em Libras.

A PI¹ volta e pergunta se os alunos surdos tinham acabado a atividade. Pede que eles sejam mais rápidos! Eles estão copiando a atividade do livro. Ela verifica a atividade de alguns ouvintes. Sai de novo!

O aluno surdo oralizado está em silêncio, olhar distante. O aluno surdo pergunta o que foi. Ele responde: *Eu estou pensando*.

Depois de alguns instantes, a PI¹ entra na sala, verifica algo e sai de novo. Após alguns minutos, volta.

A PR¹ pergunta se os alunos surdos gostariam de ler suas poesias. A PI¹ pergunta a eles. O aluno surdo diz: LER VOCÊ! (Como se fosse hábito isto acontecer). A PI¹ disse: *Eu vou ler a poesia de José. Ele escreveu e eu tentei arrumar*. Lê um verso. É aplaudida. Os alunos surdos continuam sem saber o que está acontecendo.

Um aluno surdo pergunta à pesquisadora o que está acontecendo. A mesma faz um resumo em Libras para ele. Fica surpreso. Seu semblante está triste. Uma aluna surda sai da sala e fica do lado de fora mais de meia hora. Volta e nada acontece.

Análise:

Este episódio deixa claro que a presença da língua de sinais durante as aulas de alunos usuários da mesma é inegociável. Explicar os conteúdos em Língua Portuguesa enquanto os alunos surdos tem como primeira língua a Libras é desrespeitar sua singularidade linguística. Estes alunos tem o direito de serem educados em sua língua e desenvolverem-se a partir dela. É impossível para estes alunos apreenderem todo o cabedal de informações que está sendo processado pela Língua Portuguesa, por mais que façam leitura labial, estejam sentados na frente ou qualquer outra técnica. Os conhecimentos são construídos em uma velocidade que estas técnicas por si só não ajudam o aluno a obter o mesmo ritmo de aprendizagem que os demais. No entanto, ao se comparar com os alunos dos outros episódios que estão tendo oportunidade de construir o conhecimento em Libras, a desenvoltura destes acontece no mesmo ritmo dos demais alunos. Dessa forma, além da atitude ser desrespeitosa, deixar os alunos surdos excluídos das informações que ocorrem na sala de aula é extremamente prejudicial para o desenvolvimento acadêmico e emocional dos mesmos. O fato de os alunos surdos estarem estudando junto com os alunos ouvintes não apaga suas peculiaridades, inclusive de aprendizagem. Tal fator não enfraquece o grupo, pelo contrário, o enriquece. Outra questão a considerar neste episódio é mais uma vez o papel do tradutor e

intérprete de Libras, que neste caso, deixa a desejar, não só por uma questão técnica e fluência da Libras, mas, principalmente por um viés ético de cumprir com sua função e em hipótese alguma deixar os alunos sem comunicação. Os alunos surdos perdem não só em termos acadêmicos, mas também em relação aos valores do grupo no qual encontram-se inseridos: desconhecem as regras de convivência, não cumprimentam, ausentam-se da sala sem pedir licença, levantam, batem papo e brincam no meio da aula. Eles estão entediados, tristes, excluídos, por isso reinventam o espaço, o tempo, as atividades. Deixar por conta de outra criança a responsabilidade de transmitir aos colegas surdos o que está ocorrendo em sala de aula pode servir como estímulo à interação entre eles, porém, em termos acadêmicos corre o risco de ficar somente no blá...blá...blá, como ironiza o próprio aluno designado para esta função. Quando a PI¹ lê o texto do aluno surdo passa a idéia de que estes não teriam capacidade para tanto ou que são coitadinhos e precisam de ajuda. Os alunos surdos podem e devem ler, escrever, participar das aulas da mesma forma que os demais alunos, ainda que para isso outros mecanismos sejam utilizados. Também a postura de dizer que tentou arrumar o texto pode contribuir para que se pense que a produção de texto do aluno surdo estava errada e isto parecer um pedido de desculpas. Os alunos ouvintes não precisam agir mecanicamente em relação aos alunos surdos, aplaudindo só porque é a poesia de um surdo, mas questioná-los, compreendê-los, ensiná-los e aprender com eles.

CLASSE INCLUSIVA
CATEGORIA II: ESTRATÉGIAS VISUO-ESPACIAIS

RELAÇÕES SOCIAIS

Episódio 1: O PAPEL DO ALUNO SURDO NA SALA DE AULA

Na hora das atividades é possível observar que os ouvintes já estão em outra atividade, enquanto os surdos ainda tentam sozinhos terminar a primeira atividade. No entanto, como estes estão praticamente sozinhos, não há uma cobrança das atividades, então aproveitam o momento para conversarem, fazer batucada na mesa, paquerarem etc...

De vez em quando, voltam à atenção para a atividade, mas, acabam desistindo, pois não estão sabendo como responder.

Durante a aula uma aluna surda levanta a mão três vezes tentando participar, mas não é atendida.

Percebe-se que os alunos surdos estão sem orientação, portanto, estão brincando. Um aluno surdo sai da sala sem pedir licença. Um aluno surdo levanta, brinca, anda pela sala. Outros estão copiando a aula.

Alguns alunos ouvintes pedem para ir ao banheiro, sem conseguir autorização da professora regente. Um aluno surdo pede, a professora intérprete deixa. Observa-se que a professora intérprete sempre interage com os alunos ouvintes com irritação, no entanto é muito meiga com os alunos surdos.

Em alguns momentos a professora regente chama a atenção dos alunos ouvintes bastante irritada porque estão conversando. No entanto, os alunos surdos continuam conversando e brincando e não são chamados à atenção.

A pesquisadora pergunta aos alunos surdos o que estão fazendo. Um aluno responde: CIÊNCIAS. A pesquisadora pergunta se era igual a dos alunos ouvintes. Uma aluna surda responde: SIM, MAS NÃO PRECISAR COPIAR, NÓS FOLGADOS.

Análise:

Em todas as aulas em que observamos que não havia a participação dos professores junto aos alunos surdos, estes apresentaram um comportamento diferenciado dos demais alunos: brincam, conversam sobre outros assuntos diferentes da aula e não se concentram no que está sendo trabalhado pelo professor, perdendo bastante informação.

Além disso, como a maioria das vezes a atividade está em Língua Portuguesa, os alunos surdos até que tentam, mas não conseguem compreender o que é para fazer, então desistem.

Quando um aluno surdo sente-se à vontade para participar da aula, levantando a mão para fazê-lo, por várias vezes, é ignorado, permanecendo invisível na sala.

Percebe-se uma diferença de tratamento da professora em relação aos alunos ouvintes e surdos. Daqueles cobra-se muito mais participação e respeito às regras do que aos alunos surdos.

Diante desse contexto, nota-se que o papel do aluno surdo nesta sala de aula é a de um sujeito passivo, alheio às regras escolares e por, muitas vezes, ignorado, mesmo quando está infringindo normas. Sua participação como sujeito do seu processo de aprendizagem está ofuscada pela falta de comunicação efetiva e de fato.

Episódio 2: INTERAÇÃO PROFESSOR INTÉRPRETE/ALUNO SURDO

Durante uma atividade, a PI¹ reorganiza os alunos surdos em duplas. Orienta rapidamente sobre as atividades a serem feitas. Os alunos estão conversando sobre outra temática e discutindo entre si, mas a PI¹ não participa do diálogo e nem aproveita para interagir. Está fazendo outra coisa.

Em outro momento, uma aluna surda adolescente conta uma piada visual utilizando apenas a configuração “l” para os demais alunos surdos. Nada do que produzem é aproveitado. A PI¹ está fora da sala.

Um aluno surdo termina a atividade e entrega-a para a PI¹ que a entrega para a PR¹. Outro aluno surdo entrega a atividade para a PI¹ que a coloca na mesa da PR¹.

A PI¹ fala em Língua Portuguesa para os outros alunos surdos: *Nossa, como vocês estão demorando!* Eles voltam a fazer a atividade.

Uma aluna surda levanta-se e coloca a atividade em cima da mesa da PR¹. Mas, a PI¹ chega para ela e pergunta em tom de desaprovação: *Cadê a sua atividade?* Ela disse: JÁ COLOCAR LÁ. A PI¹ foi levar a de outro aluno.

Depois que os alunos surdos terminam a atividade, a PI¹ manda os mesmos copiarem uma atividade do livro para responderem depois. Após alguns minutos, uma aluna surda vai até ela e tira dúvidas, ela responde com gestos e não com sinais.

Uma aluna surda adolescente está sem fazer a atividade. A PI¹ pede que ela faça o mesmo que os demais alunos surdos. Logo a seguir, elogia o acerto do aluno surdo na atividade.

Além disso, é possível observar que um dos fatores que dá segurança aos alunos surdos naquele ambiente é a presença da PI.

Análise:

Sem dúvida nenhuma o papel da PI junto aos alunos surdos neste contexto é a de um professor e não a de um técnico que verte um conteúdo de uma língua para outra. É a de alguém preocupado com a aprendizagem dos alunos. No entanto, o pouco conhecimento da PI¹ em Libras dificulta todo o processo de aprendizagem, deixando os alunos à margem do que está sendo produzido pelo grupo. Além disso, a questão da ética profissional é outro ponto que merece ser discutido neste âmbito.

Os alunos possuem capacidade cognitiva e linguística para interagir na construção do conhecimento, porém, nada do que dizem é aproveitado nesse sentido. Ou porque o conhecimento em Libras das profissionais é insuficiente para que consigam perceber a importância do que está sendo dito, ou porque não há uma valorização da participação desses alunos durante as aulas.

Em alguns momentos, percebe-se a PI assumir uma postura de tutora dos alunos surdos, adotando um papel protecionista que só prejudica o desenvolvimento da autonomia e do empoderamento dos mesmos.

Observa-se assim, uma confusão nos múltiplos papéis da professora intérprete com relação aos alunos surdos: ora é ausente, em outros momentos faz uma tentativa de ensiná-los e, em muitos outros oferece uma tutoria inadequada.

A interação professor intérprete e alunos surdos deveria se pautar na mediação do conhecimento por meio de uma apropriação da Língua Brasileira de Sinais, instrumental fundamental na construção do saber de alunos surdos.

É importante ressaltar que em alguns momentos percebemos a presença da PI como uma segurança para os alunos surdos. Isto serve para pensarmos na importância da referência na construção da identidade e no papel do professor surdo neste contexto.

Episódio 3: RELAÇÃO PROFESSOR REGENTE/ PROFESSOR INTÉRPRETE

Durante uma aula, a PR² sai da sala e a PI² tem que tomar conta da classe. Os alunos ouvintes começam a conversar e a PI² fala: *Estão me atrapalhando!!!* Volta a interpretar.

A PI² está dividida entre interpretar a história para os alunos surdos e disciplinar os alunos ouvintes.

Ao terminar de interpretar a PI² fala que ia perguntar à PR² o que era para os ouvintes fazerem depois da leitura.

A PR² entra na sala e sai de novo. Os alunos ouvintes começam a interromper a PI² para tirar dúvidas. Os alunos surdos estão brincando.

A PI² informa aos ouvintes que está ocupada com os surdos e que não quer ser interrompida.

Em um determinado momento a PI² vira para a pesquisadora e fala: *A PR vai já me chamar atenção porque estou deixando os alunos saírem da sala.*

A PR² volta para a sala, fica um pouco e depois sai de novo para fazer alguma coisa e a PI², que estava concentrada explicando a atividade para os alunos surdos, é interrompida várias vezes pelos alunos ouvintes. Ela tem que parar e “gritar” para os alunos ouvintes deixarem ela explicar para os alunos surdos, senão eles iriam se atrasar. Depois a PR² volta.

A PR² torna a sair e fala: *Marina, olhe os meninos!* Ela responde ironizando: *Tá bom, qualquer coisa, mando pra lá.* Referindo-se à sala da direção na qual a PR² informou que iria.

Vários alunos ouvintes começaram a pedir para a PI² para irem ao banheiro. Ela se irrita e grita: *Quando a Duda chegar, vocês pedem para ela para ir ao banheiro e*

beber água! Dois alunos ouvintes respondem ao mesmo tempo: *Mas, você tem o mesmo direito!!!* A PI² responde mais calma: *É que vocês estão me atrapalhando aqui com os alunos surdos!!!*

A PR² pergunta à PI² se os alunos surdos sabiam ler. Ela respondeu: *Um sim, os outros só palavras soltas.*

Análise:

Fica evidente neste episódio que a relação entre as duas professoras é de subalternidade, da PI em relação à PR, na qual uma assume o papel da outra, que se considera na posição de ditar pequenas ordens, sair da sala quando e quantas vezes quiser e fica numa posição muito cômoda diante dos alunos surdos: não se envolve porque tem alguém para fazer isso.

Neste caso, a PI se vê sobrecarregada por ter que cumprir a sua função e a da PR. Assim, seu objetivo de mediar o conhecimento para os alunos surdos a partir de sua singularidade lingüística fica completamente prejudicado.

A PI assume uma posição inferior em relação à PR, não tendo autonomia para tomar decisões na sala e cumprindo o que esta determina.

Por outro lado, o fato da PI ter um contato ativo com os alunos ouvintes no papel de professora também favorece a interação entre eles, que reconhecem o seu direito de construir e definir normas para o funcionamento da sala de aula.

E ainda por cima a PI assume um papel de informante sobre os alunos surdos para a PR, que ignora completamente os alunos surdos e em momento algum procura interagir com os mesmos.

Episódio 4: INTERAÇÃO ALUNO SURDO/ALUNO OUVINTE

Em algumas aulas observadas, percebe-se que há uma interação, ainda que pequena, entre alunos ouvintes e alunos surdos. Tratam-se de igual para igual, alguns ouvintes arriscam utilizar a Libras na comunicação com eles ou a escrita. Os surdos fazem a dactilografia bem devagar para que os ouvintes entendam.

Em uma dessas aulas, um aluno ouvinte vira espantado para um aluno surdo e grita: *Ele fala!* Outro aluno ouvinte retruca: *Claro, ele lê nossos lábios!* O que outro aluno ouvinte complementa: *Ele é surdo, não é mudo!*

Alguns alunos ouvintes tentam se comunicar com os alunos surdos através da dactilologia. O aluno surdo oralizado também usa dactilologia com os demais surdos. Uma aluna ouvinte comunica-se em dactilologia e em Libras.

Observamos quando uma aluna ouvinte senta-se ao lado das alunas surdas e começam a discutir em Libras os desenhos das histórias.

Uma aluna ouvinte vira-se para a pesquisadora e diz, referindo-se às alunas surdas: *Elas são espertas!!! A professora explica e elas acertam fazer!*

Uma outra aluna ouvinte tenta interagir com os alunos surdos, fazendo gestos, mas eles não dão muita importância.

Ao observar a metodologia da PI² para os alunos surdos, um aluno ouvinte questionou: *Isso é uma régua de papel?* Outra aluna ouvinte demonstra um pouco de irritação e responde bruscamente: *Eles estão fazendo a atividade!* A PI² responde a mesma coisa.

Uma aluna surda havia reclamado do vento, uma aluna ouvinte, fecha a janela e pergunta em Língua Portuguesa para a colega surda: *Está bom assim?* A aluna surda não responde. Ela insiste. A aluna surda responde com expressão de irritação: *Está bom!*

Análise:

Nota-se um ganho ainda que pequeno na interação entre alunos surdos e alunos ouvintes. Esta é a base para as relações sociais. Cada um respeitando a individualidade e a singularidade do outro. No entanto, foi possível observar que os ouvintes procuram mais os surdos do que o contrário: perguntando o sinal, demonstrando interesse.

Também é salutar o cabedal de informações que os alunos adquirem entre si sobre os colegas, construindo um referencial que poderá servir para evitar futuras atitudes preconceituosas e discriminações.

A dactilologia é a primeira via de comunicação entre os alunos surdos e seus colegas e deve ser incentivada. Mas o aprendizado da Libras favorecerá ainda mais a interação entre eles de forma efetiva e respeitosa, proporcionando amizades sólidas e auto-conceito positivo para os alunos surdos.

Percebe-se no contexto desta sala de aula que houve um trabalho pedagógico voltado para as relações sociais, ainda que precise de mais investimento na comunicação. A implementação da disciplina Libras tanto para alunos ouvintes quanto

para alunos surdos poderia facilitar proporcionalmente as interações entre eles, mas, principalmente a construção de conhecimentos coletivos, com diferentes olhares sobre o mesmo objeto.

Precisa-se ter cuidado para que o interesse dos alunos ouvintes pelos alunos surdos não repita algumas relações observadas entre a PI e eles: paternalismo ou superproteção. Os alunos precisam ter bem claro que a diferença do colega não o diminui em nada, mas acrescenta ao grupo, reinventa o mesmo, por exemplo, com relação à comunicação, tem a mesma necessidade que as demais crianças, porém criam novos caminhos.

Outras pesquisas precisam investigar melhor o porquê dos alunos surdos serem mais fechados ao contato com o outro, porém, podemos inferir com base em referenciais teóricos e nossa experiência profissional que tal atitude é fruto de um modelo de relação onde não foi permitido aos surdos serem sujeitos de fato e de direito. Um contexto social opressor ou protecionista favoreceu nos surdos pesquisados um isolamento ainda que dentro do grupo dos ouvintes.

4.2 - RESULTADO DAS ENTREVISTAS E DAS INFORMAÇÕES OBTIDAS INFORMALMENTE

Ao todo foram entrevistadas 06 (seis) professoras das diferentes áreas encontradas na escola: classe especial, classe inclusiva e sala de recursos. Cada entrevista durou aproximadamente 20 minutos, dependendo do estilo de cada professor no discurso. Após esse momento foram feitas as transcrições de todas as falas e em seguida, os recortes. Destacam-se as seguintes temáticas discutidas: Formação e experiência na Educação de Surdos; Estratégias visuais de aprendizagem adotadas pelo aluno e Metodologias visuais empregadas pelo professor.

4.2.1 - Formação e experiência na Educação de Surdos

Trecho 1:

Fiz o meu primeiro curso de Libras na UnB por minha própria iniciativa. Porque as crianças do Reforço vinham com alguns sinais e eu senti a necessidade de aprimorar a Língua de Sinais.

Fui trabalhar em uma sala inclusiva de 4ª. Série junto com a professora regente. Era professora-intérprete. Sabia poucos sinais. Fiz cursos de Libras na APADA, na Igreja Batista, na EAPE, praticamente todo ano.

A Língua de Sinais só enriquece. Eu gosto de trabalhar com Libras. Mas, sem o professor surdo, estamos perdendo. Falta curso de Libras no horário de coordenação. Pouco uso. Os alunos não conhecem. O professor é quem sabe. Também já fiz curso de Língua Portuguesa como segunda língua.

Mas, atualmente estamos 02 anos sem Língua de Sinais porque não tem professor surdo. Os professores trocam sinais entre si. Usam somente o Capovilla. As crianças adoram o Capovilla. (Prof. I)

Trecho 2

*Sou psicopedagoga, tenho um curso de Libras que fiz antes de entrar na Secretaria. Fui primeiro professora de surdos numa classe exclusiva, depois fui trabalhar no Laboratório de Informática com Surdos. Ano passado foi fechado o laboratório. Como eu já tenho experiência e curso, fui colocada como **intérprete** na sala da 3ª. Série. (Prof. II)*

Trecho 3

Fui trabalhar em uma 4ª série inclusiva como intérprete, em 2003. Não gostei da experiência porque as duas professoras precisam saber Libras, precisa haver vínculo entre as duas e planejarem juntas, coordenarem juntas e não foi isso que aconteceu.

No outro ano fui para a sala exclusiva de 1ª. Série: 05 alunos. Adorei a experiência, porque não sou contra o trabalho exclusivo, o que sou contra é se trabalhar o conteúdo de forma simplificada.

Trecho 4

Desde 1992 eu comecei a trabalhar com surdos no pré. Nunca tinha visto surdo, nós não sabíamos nos comunicar, aos poucos fui aprendendo. Desde 1984 que esta escola atende surdos. Em 1992 se utilizava “Comunicação Total”, gestos e tudo o que pudesse fazer para que eles aprendessem. Em 1993 fiz um curso de Comunicação Total no CIEE. Comecei a fazer esses cursos: Comunicando com Surdos, Libras I, II e III, Libras em Contexto, Português Sinalizado, etc. Com o Português Sinalizado teve muitos avanços para os surdos. Já trabalhei também na itinerância. Agora estou na Sala de Recursos. (Prof. IV).

Trecho 5

Tenho só o Ensino Médio, 05 anos na Educação de Surdos. Trabalhava em sala específica e depois fui ser intérprete em sala inclusiva. Prestava assistência de diferentes formas – acompanhava os alunos. Aprendi Libras na amizade com os surdos, depois fiz cursos. (Prof. V)

Trecho 6

Tenho Libras e Comunicando I e II. Já dei aula na informática para os surdos, na 4ª série com surdos em sala inclusiva e agora. (Prof. VI)

Análise:

Por estes trechos é possível deduzir que os professores não apresentam grandes problemas em relação à formação acadêmica, com raras exceções. No entanto, no que diz respeito à capacitação em Libras percebe-se várias falhas: Na maioria das vezes os professores tiveram que tomar suas próprias iniciativas para ter acesso a esse conhecimento, além disso, os cursos apresentam-se como cursos básicos. Uma professora resgata a figura do professor surdo como esse referencial em Libras e como a possibilidade de formador dos demais professores, inclusive nos horários da coordenação. Mas é preciso termos cuidado para que ele não se torne apenas um suporte para o professor, que pode se acomodar com a sua presença. Dito isto, é preciso reafirmar que a presença e a ação do professor de Libras, feita de forma adequada, é fundamental para a implementação de uma educação bilíngüe para surdos. Percebe-se alguns equívocos na formação também do professor intérprete, a ponto de ter professor que fez **um** curso de Libras e isto antes de entrar na Secretaria de Educação e ser considerada **intérprete!**

4.2.2 - Estratégias visuais de aprendizagem

Trecho 7

A psicogênese do aluno surdo é difícil porque é diferente do aluno ouvinte. A dele é completamente visual. Por ex: Aprende palavras em uma seqüência visual. O aluno ouvinte é auditivo-visual. O surdo é visual. Memoriza visualmente. Até na Matemática eles têm dificuldade na seqüência numérica. Raciocínio lógico bem assimilado. Porque tem dificuldade de memorizar a seqüência? Precariam lançar mão de uma estratégia visual. Criam desenhos na adição (bolinhas) também na multiplicação, com a representação gráfica do material dourado. (Prof. I)

Trecho 8

Importantíssimo. Porque sou ex-professora de informática, percebi o quanto eles aprendiam os conteúdos da sala mais rápido no computador, através de jogos. Não é só giz e quadro, aprende brincando. (Prof. II)

Trecho 9

Eu acho que o surdo só utiliza estratégia visual. Demais!!! Eu, às vezes, entro na sala inclusiva e uso uma estratégia. Aplico a mesma estratégia na sala de ouvintes para comparar. Eu observo que os surdos dão respostas visuais e os ouvintes respostas auditivas. Por exemplo, o ouvinte fala mais do que ouviu. Enquanto que os surdos mais visuais, eles descrevem o que veem. (Prof. III)

Trecho 10

Tive um aluno que sempre contava nos dedos, mas, escondido. Nas outras disciplinas, não lembro. Uma aluna usava uma estratégia de ordem alfabética para memorizar nomes dos colegas. Eu acho que isso serve de alerta para nós professores: saber o que eles criam. (Prof. IV)

Trecho 11

Sim. Criam sinais para o que não tem na hora. Um aluno conta com os dedos na cabeça. (Prof. V)

Trecho 12

Necessita do visual, porque ele não ouve. Eles olham para o intérprete. Tudo o que ele faz é visual. O visual para eles é essencial. Por ex: pronomes, preposição, isto não existe para eles. O verbo é sempre no infinitivo. É igual inglês, não tem uma sequência. Até no Ciências em Foco precisa adaptar, fazer entender melhor, porque tem palavras que precisa explicar. Vocabulário reduzido ao extremo. A PI fica com eles e eu pouco participo. Eles falam fluentemente entre eles. (Prof. VI)

Análise:

As professoras foram unânimes em confirmar a importância do visual na aprendizagem dos alunos surdos corroborando com o que foi observado nas aulas. Citam exemplos de estratégias utilizadas por eles para aprender baseadas no visual. É muito interessante verificar o relato da professora que aplica a mesma metodologia na sala inclusiva e na sala que só possuem ouvintes e como ela ressalta que as respostas dos educandos surdos são mais ricas e detalhadas porque não está preso no que ouviu, mas,

no que **viu**. Por isso não repete respostas prontas tiradas do que a professora falou durante a exposição do conteúdo, mas, elaboram respostas apoiadas no visual. Podemos verificar uma dessas atividades e é evidente a diferença. E é interessante, como afirma a professora, que os profissionais possam ter isso bem claro como parte da singularidade desse aluno e possam partir daí para problematizar suas atividades, suas estratégias, suas metodologias. O cuidado que devemos ter é com relação ao equívoco de achar que esta singularidade visuo-espacial presente no aluno surdo é um problema. Não. Pelo contrário, é o fruto de seu processo compensatório diante da surdez, a base para seus conhecimentos e sua participação no mundo.

4.2.3 - Metodologias visuais

Trecho 13

Em Matemática – uso muito material dourado, colagem, repetição de parcelas iguais coladas no papel, dinheiro, só compreende visualmente.

*Em Português – Uso fichas, palavras, construção de frases com apoio visual. Por exemplo: Perguntas **O que? Como?** . Frases simples. Lanço mão do visual nas aulas. Enriqueceria as aulas dos ouvintes. Mas, por exemplo, o livro didático traz muita coisa pautada no auditivo. Precisa adaptar demais, usar Língua de Sinais e figuras significativas. O aluno ouvinte não precisa aprofundar tanto porque a fala é muito rica. Os surdos sim. (Prof. I)*

Trecho 14

Tem a professora, eu só intervenho quando a professora falta. Com relação ao material, utilizo desenhos no quadro ou no caderno para reforçar. Sempre que possível, utilizo. A utilização de materiais didáticos, jogos é imprescindível para eles. (Prof. II)

Trecho 15

Se não tiver os recursos visuais, o aluno não entende, sai prejudicado. Eu gosto muito de trabalhar com histórias, então sempre faço cartazes grandes. Até para trabalhar problemas eu uso recursos visuais. Eu faço principalmente por conta dos alunos surdos. Primeiro, eles não têm conhecimento de Língua Portuguesa suficiente para entender, logo os recursos visuais ajudam muito. (Prof. III)

Trecho 16

Ditado com cartelas de figuras, depois com palavras, etiquetagem, exposição na sala de aula. O uso de sinais nos ditados. Para o ouvinte também é visual. Mas, o surdo precisa muito visualizar! E há um ganho para o ouvinte estudar com o surdo porque há mais uma riqueza de material em função do surdo. Todos ganham com a inclusão: Os surdos ganham, mas o ouvinte também ganha. Os alunos interpelam os dois professores, então há um ganho ter dois profissionais. Na sala não há uma separação.

Fazemos uma salada de frutas para ensinar frutas, mostramos as figuras. Eles aprendem, principalmente nas séries iniciais. Ele ainda não tem linguagem interiorizada, ainda não abstrai. (Prof. IV)

Trecho 17

Laboratório de Ciências em Foco, material dourado, Livro Projeto Pitangua (Libras/Língua Portuguesa). (Prof. V)

Trecho 18

Lê histórias em Libras, depois pede para eles ilustrarem ou pede para eles falarem o que estão vendo. Quando você instiga no visual, eles criam uma história. Produção a partir de história em quadrinhos. Se ele não vê, ele pode imaginar, mas o mais importante é nas séries iniciais, é fundamental. Os ouvintes também. Passeios em chácaras, ver fauna, flora, ter o contato direto. Mostrar em mapas, placas, regiões administrativas. Mostrar o solo para falar de erosão, por exemplo. Para eles, o VER é muito importante. Histórias. (Prof. VI)

Trecho 19

A professora falou que sempre usa para explicar a aula, material concreto inicialmente. Em um segundo momento, a representação visual. Por ex: Na adição, 1º. Material dourado, depois o desenho do material dourado, 3º. Fazer sem apoio visual. Na multiplicação usa os desenhos das bolinhas e disse que a dificuldade é fazer com que eles se livrem disso, fiquem independentes.

Análise:

Observa-se na fala das professoras que a utilização de estratégias visuais em aulas com os alunos surdos perpassa por uma questão de necessidade, isto é, não dá para ser de outra maneira, é imprescindível. Todas afirmam utilizar recursos didáticos voltados para essa temática. No que diz respeito ao formato do livro didático, questionam a ausência de adaptações visuais e da tradução e interpretação em Libras, apesar de algumas colocarem o livro Pitangá (Livro adaptado para a Libras, distribuído pelo FNDE/MEC para todas as escolas com matrículas de surdos no censo escolar) como um exemplo de estratégias visuais. Essa questão do livro didático é mesmo muito importante enquanto um recurso que se apresenta praticamente em todas as aulas e que merece adequações. Outro fator bastante interessante apontado pelas professoras é que o visual também é importante para os alunos ouvintes, logo ganham com a inclusão de alunos surdos na sala. Porém, ressaltam que para os alunos surdos essa questão é fundamental!

V – DISCUSSÃO

O resultado das análises das observações e das entrevistas reafirmaram a compreensão que tínhamos da importância das especificidades visuo-espaciais nos educandos surdos enquanto um caminho de rodeio em seu desenvolvimento e como manifestação de seus processos compensatórios, assim como apontaram a necessidade de atenção à criação de estratégias pedagógicas visuais na educação destes alunos.

No entanto, é válido ressaltar que antes de qualquer entendimento sobre a surdez, é preciso que fique bem claro uma questão: a acessibilidade lingüística é primordial na educação. De qualquer criança. Mas, na educação das crianças surdas ela se torna vital.

Como é sabido, a linguagem é fator central nas mediações sociais e no desenvolvimento cultural da personalidade. Assim, toda forma de comunicação verbal entre os adultos e as crianças é primordial no desenvolvimento das funções psíquicas, isto é, as relações sociais são convertidas em funções psíquicas. Daí a importância da construção de outras vias no desenvolvimento destas crianças, para que não hajam conseqüências negativas no desenrolar destas funções .

Seria desnecessário dizer se a realidade fosse outra, mas somos impelidos a repetir que a língua de sinais é a única língua considerada natural para as pessoas surdas. É a maior representação da singularidade visuo-espacial desses sujeitos e apresenta a mesma complexidade que as demais línguas, tanto orais quanto de sinais.

Nesse sentido, as línguas de sinais e todas as outras formas de comunicação utilizadas para mediar o simbólico, mesmo que não seja pela via oral-auditiva, exercem o mesmo papel esperado dos signos no desenvolvimento da linguagem e da comunicação. E como afirma Goldfeld (1997, p.78), as mãos e todo o esquema corporal podem exercer o mesmo papel que o aparelho fonador, através das línguas de sinais.

Assim, as crianças surdas não precisam ficar “inventando a roda” mais uma vez, quando diversas gerações de surdos já construíram uma língua visuo-espacial que é dinâmica, por isso se atualiza continuamente, mas que se sustenta sob bases gramaticais firmes e que através das interações sociais entre os sujeitos são ressignificadas pelo contexto histórico-cultural.

Nesse sentido, Sacks (1998, p. 44) afirma que se a comunicação por sinais for aprendida o mais cedo possível, isto possibilitará o desenvolvimento do pensamento, a

facilidade no acesso às informações, assim como facilitará o aprendizado da leitura e da escrita e quem sabe até o da fala.

As crianças surdas têm o direito de estudar em sua língua natural, direito este reconhecido por lei e regulamentado por decreto. Se não bastasse o fato da comunidade surda estar continuamente reivindicando em sua pauta do dia o direito de serem diferentes e usarem a sua língua para se comunicar.

De acordo com o Decreto 5626/05, as instituições escolares devem garantir às pessoas surdas o acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Para que isto ocorra é preciso que se garanta a comunicação em língua brasileira de sinais (libras) e em português escrito. Mas, prioritariamente em Libras, pois é através dela que o processamento visual pode ocorrer espontaneamente.

Assim, é de extrema importância a presença do professor de Libras em uma educação que se autodenomina bilíngüe, pois além de ser o responsável pela construção desse conhecimento com os alunos da escola (surdos e ouvintes), contribui decisivamente para a aprendizagem desta língua pelos demais funcionários da escola, permitindo que uma política de acessibilidade linguística séria e eficaz perpassasse todo o contexto escolar.

Mais uma vez insistimos na importância da formação adequada desses profissionais sob pena de colocarmos abaixo toda uma proposta educacional voltada para os alunos surdos. Outro fator importante a ser considerado é a questão da co-docência, o que se presenciou, durante as observações, está longe do que pode ser considerado co-docência! Fato reafirmado nas entrevistas: planejamento separado, metodologias individuais, desconhecimento da Libras e das especificidades dos alunos surdos. Vê-se assim, que há um descompasso entre o que vem sendo feito em termos de inserção de alunos surdos nas escolas e a adequada formação dos professores.

Além disso, é imprescindível a presença de professores **fluentes** em Libras e com formação em pedagogia, especialmente uma pedagogia bilíngüe, no desenvolvimento curricular das demais disciplinas. O profissional tradutor e intérprete de Libras não congrega todas as características necessárias para desenvolver um trabalho com fins didáticos nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse espaço é, seguramente, do professor.

Inclusive quando se afirma que esse lugar é do professor, está se defendendo a necessidade de criação de estratégias pedagógicas direcionadas à singularidade de desenvolvimento do educando surdo.

Esperávamos melhores resultados observados, no entanto a forma como encontra-se estruturado o ambiente de aprendizagem no campo estudado, a formação inadequada de alguns professores em Libras e a confusão quanto ao status e o papel das línguas envolvidas, comprometeram bastante os resultados.

Todos os episódios de falta de acessibilidade linguística ocorreram em contexto dito inclusivo, que só por esse fato já denuncia uma inverdade. Por outro lado, todos os episódios referentes à singularidade visuo-espacial do aluno foram presenciados na classe especial. Ainda que pequena, mas já se percebe uma diferença acentuada entre os dois contextos: um respeita mais (ainda que não completamente eficiente) a diferença linguística e cultural dos sujeitos surdos que o outro. Além disso, no contexto exclusivo da classe especial, os professores têm melhor formação acadêmica e linguística no que diz respeito à educação de surdos do que no outro.

Por outro lado, observamos experiências bem-sucedidas de construção de conhecimento tanto no contexto inclusivo quanto no exclusivo, mas em ambos os casos, os professores dominavam a língua de sinais do Brasil e as particularidades didático-pedagógicas de aprendizado de crianças surdas.

Uma educação bilíngue deve respeitar os processos linguísticos específicos de seus alunos, assim como a sua característica singular de desenvolvimento.

Em primeiro lugar, é preciso que se pontue a necessidade das crianças surdas terem acesso à língua de sinais o mais precoce possível, considerando que esta modalidade de língua apresenta-se enquanto natural para os alunos surdos e que a escola não deve simplesmente formalizar a Libras em uma disciplina, mas tornar o contexto escolar bilíngue como um todo.

A aquisição desta primeira língua dará sustento ao aprendizado da segunda língua, tanto na modalidade escrita quanto na oral. E a aprendizagem desta favorecerá a tomada de consciência das formas linguísticas da primeira. Então, os dois processos estão imbrincados e precisam ser considerados em um contexto bilíngue.

No entanto, é preciso se assegurar que a língua de sinais preencha todos os requisitos de primeira língua para a criança surda e somente a partir desta poderemos galgar novos caminhos em direção a outros tipos de língua.

Além disso, essa é a condição para que as crianças surdas possam passar de um desenvolvimento de conceitos espontâneos para os científicos. Essa base é condição *sine qua non* para o aprendizado. Daí a importância do trabalho pedagógico e suas estratégias nesse desenvolvimento. Tanto para o desenvolvimento de uma segunda língua, quanto para a construção de conceitos científicos pressupõe-se a existência de uma língua natural e de um tecido conceitual básico, também conhecido como conhecimento espontâneo.

No âmbito aqui pesquisado, propomos a adoção de uma pedagogia visual que beneficiará tanto os alunos surdos, em seu caminho de rodeio, quanto os alunos ouvintes, como foi apontado por algumas professoras nas entrevistas.

Essa pedagogia visual baseia-se no fato de que para além do desenvolvimento verbal e gráfico, exigência de toda escola, amplie-se metodologicamente o uso de uma linguagem imagética.

Porém, é preciso ressaltar que não se trata de simples aderência a um movimento imagético midiático que estamos expostos na atualidade nesta sociedade visual. Pelo contrário, trata-se de uma seleção intencional de imagens que poderão beneficiar o desenvolvimento dos conceitos científicos pelos alunos.

Com relação aos surdos, a utilização da imagem poderá ser o veículo de mediação semiótica primordial na aquisição de conhecimentos. E de acordo com Reily (2004, p.27), essas imagens têm a mesma importância que a escrita, a música ou a linguagem oral, podendo tanto veicular conhecimento de alta quanto de baixa qualidade.

Daí a importância do professor ser agente ativo no processo de escolha e aquisição de material didático para seus alunos, por ser conhecedor das singularidades dos mesmos. Inclusive com relação ao livro didático, podemos afirmar que isto é fundamental. Muitas vezes nos atemos apenas ao texto e esquecemos de avaliar também as imagens que compõem o livro e sua contribuição ou não para o processo de aprendizagem.

Vimos no episódio 2, NÃO É NOITE, É CASA, como a simples colocação de uma figura equivocada pode comprometer toda a abordagem visual do conhecimento, inclusive induzindo o aluno ao erro.

Assim como a língua de sinais se caracteriza por ser simultânea, as imagens tem a mesma propriedade, revelando dados coincidentes e favoráveis ao uso deste na educação de surdos.

REILY (2004, p.29) aponta uma lista de tipos de imagens visuais presentes na escola e que nem sempre são abordados pelo professor em um enfoque pedagógico e que podem ser intensivamente utilizados por estes como ferramenta do trabalho pedagógico. São eles:

- Reflexo no espelho, no vidro, sombras;
- Pegadas, contorno do corpo, marcas do corpo;
- Fotografias: - pessoais;
- em publicações, revistas, materiais de publicidade;
- Pinturas, serigrafias, colagens a quatro cores (originais ou fotocópias, reproduções de impressora);
- Ilustrações em livros infantis, em livros de ciências, em manuais;
- Desenhos projetivos, plantas arquitetônicas;
- Ícones, logotipos, sinalizações da comunicação visual;
- Gráficos, esquemas, organogramas, tabelas;
- Mapas.

Todas essas modalidades visuo-espaciais podem e devem ser utilizadas na escola, assim como passeios com grande representatividade visual, teatro, cinema, visita a museus, artes em geral, uso de organogramas ou esquemas para organização visual dos conteúdos, gráficos, maquetes, brinquedos, brincadeiras e todo recurso pedagógico já tradicionalmente utilizado nas escolas, como é o caso do material dourado, que inclusive foi apontado como importante recurso nas aulas de algumas professoras relatado nas entrevistas.

Além dessas, podemos ressaltar também que as pessoas surdas beneficiam-se do uso da tecnologia em seu aprendizado, como foi muito bem marcado por uma ex-professora do laboratório de informática, durante a entrevista (trecho 8).

Nesse sentido, tecnologias como vídeos, DVD's, internet, e-mail, chat, webcam, escrita de sinais, mensagens em celular, uso de retroprojetores, data-show e TV proporcionam grande aprendizado às crianças surdas, mas também às crianças ouvintes.

Atualmente temos um acervo cada vez maior de materiais bilíngues, que apresentam a modalidade da língua de sinais como alternativa linguística, é o caso de filmes infantis (desenhos animados), CD's de literatura infantil, DVD's com histórias em Libras, dicionários e até mesmo livros didáticos acessíveis como o que vem sendo distribuído pelo FNDE/MEC em todo o país, que é a Coleção Pitangá, redimensionado para a Libras, pela Editora Arara Azul.

Sabemos que a utilização de todo esse conjunto de recursos depende da compreensão dos governantes e administradores da escola da importância de se investir em uma educação visual para todos. Mas, ter esse conhecimento pode ser importante ferramenta para os professores aflorarem seu processo criativo e seus argumentos em defesa de um ensino de qualidade para surdos.

Além disso, apontamos que o trabalho pedagógico não se prende apenas à aquisição de recursos visuais. Muitos momentos pedagógicos irão necessitar de um conhecimento aprofundado em Libras, não interpretado por alguém, mas pelo próprio professor a partir de seu manejo da língua na exploração de conteúdos que podem tornar-se imagetivamente visuais.

É evidente que todas essas alternativas só poderão ser levadas a sério se considerarmos o contexto e a riqueza das interações sociais que devem haver em toda escola.

Nesse sentido, a comunicação e o respeito à diferença são primordiais no desenvolvimento de relações autênticas entre professores, destes com os alunos e dos alunos entre si.

Em caso de co-docência, é preciso considerar que o trabalho deve ser efetivamente conjunto e não como vimos, em que um professor se apóia no outro ou para diminuí-lo ou para explorá-lo. A responsabilidade de educar os alunos deve ser de ambos os professores, que devem possuir conhecimentos sobre a pedagogia visual e a Libras. O planejamento deve ser feito em parceria e a definição do material didático também. Além disso, os professores deverão ter o mesmo status perante os alunos e a escola como um todo, nenhum deve se sobressair sobre o outro, nem pelo seu conhecimento e muito menos por relações de autoridade.

Na prática, vimos tanto professor regente que se utiliza do professor intérprete para dar suas “escapadinhas” da sala de aula, quanto professor intérprete que aproveita a presença do outro para resolver seus problemas pessoais. Definitivamente, isto não é um trabalho cooperativo e muito menos pedagógico.

A co-docência não precisa acontecer somente entre professores ouvintes. Em algumas experiências de outros países, como é o caso da Espanha, o trabalho conjunto é feito por dois professores: um surdo e um ouvinte. Considerando-se que é fundamental a presença de um referencial linguístico em Libras e de um profundo conhecedor dos

aspectos sociais que possam ser transmitidos por meio da Libras, essa pode ser uma alternativa interessante.

Nessa direção, os professores devem estabelecer uma comunicação com ambos os alunos, não os excluindo em nenhum momento, como foi o caso observado no momento da chamada ou na disseminação de informações por outros membros da escola, descrito em alguns episódios.

Os alunos têm o direito de saberem o que está ocorrendo ao seu redor e isto é fundamental para a sua inserção social e pedagógica.

A relação entre os alunos deve ser fortalecida pelo incentivo à aprendizagem da Libras pelos ouvintes e da escrita pelos alunos surdos, assim como pelo reconhecimento das diferenças entre os dois grupos e os valores de cada um.

Essa interação só acontecerá de fato quando isto for um objetivo a ser alcançado pela escola como um todo, incentivando o respeito às singularidades individuais, a aquisição das línguas de um grupo e de outro e a construção de metodologias na qual a coletividade impere, incentivando a comunicação entre eles. Sob pena de presenciarmos somente um grupo dentro de outro maior, mas sem nenhum conhecimento sobre o outro e sem interações.

Esse é mais um conhecimento a ser trabalhado na escola, se não, um dos mais importantes: respeito à diferença dos aspectos culturais de grupos diversos e o incentivo à abertura para a inserção plena do outro e de nós mesmos.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegarmos ao fim de mais uma etapa de formação acadêmica, podemos reconhecer a importância que este estudo teve para o nosso aprimoramento como pessoa, como profissional e militante da área da surdez.

Ao adentrarmos no Mestrado trouxemos como foco o estudo dos aspectos pedagógicos na educação de surdos, considerando-se que diversos olhares disciplinares já visitaram este campo, mas que, ainda, mostra-se incipiente nas questões de cunho puramente pedagógico, se é que podemos falar assim.

Só nos últimos anos, um ramo da pedagogia vem se fortalecendo na educação de surdos, o da pedagogia visual, que se trata de um conjunto de conhecimentos didático-pedagógicos pautados no visual, destinados especificamente para a educação de surdos.

Nesse contexto, resolvemos analisar e descrever condições singulares visuo-espaciais que permeiam o processo educacional de sujeitos surdos em uma realidade educacional de Brasília/DF.

Tanto o referencial bibliográfico quanto a pesquisa de campo fortaleceram em nós a compreensão de que os sujeitos surdos possuem um desenvolvimento atípico a partir de suas relações no contexto social, baseado em sua insuficiência orgânica, mas também em sua forma peculiar de interagir no mundo, o que induz a um trabalho pedagógico sério que leve em consideração a singularidade visuo-espacial dos educandos surdos como um caminho de rodeio desenvolvido pelos próprios surdos.

Somos conhecedores de que a realidade educativa dos surdos é bastante diversificada, mas neste estudo nos atemos àqueles educandos surdos que se comunicam prioritariamente em Libras, não são usuários de prótese e nem de aparelhos auditivos e nem, tampouco, fazem um trabalho fonoaudiológico de desenvolvimento da língua oral. Apesar de acreditarmos que muito do que se falou aqui serve também para outros tipos de alunos surdos, queremos, com isto, evitar generalizações, pois foge ao propósito deste trabalho.

No entanto, a intenção foi apresentar um estudo seguido de uma reflexão a respeito da educação de surdos nas séries iniciais do ensino fundamental propondo alternativas para os impasses que encontramos na realidade pesquisada.

Nesse sentido, assumimos uma concepção de surdos e de educação de surdos pautada em uma perspectiva sóciointeracionista de cunho político e visual para construirmos nossa interpretação sobre a realidade.

Assim vimos que as pessoas surdas possuem um déficit no aparelho auditivo que as impede de ouvir determinados sons naturalmente e ao se relacionarem com o mundo desenvolvem mecanismos de compensação que se traduz na singularidade visuo-espacial, da qual resulta instrumentos ou caminhos de rodeio para uso no âmbito social, como podemos elencar as estratégias de construção de conceitos científicos, a língua de sinais e a cultura surda.

É exatamente como um diferencial na conduta, no contexto social, que os surdos irão desenvolver formas singulares de se comunicarem na sociedade e de participar ativamente desta. A associação de surdos em comunidades representa um campo de resistência e luta em prol dos direitos (lingüísticos, psicológicos, educacionais e sociais) dos surdos.

Dessa forma, é preciso que se rompa com os obstáculos à aprendizagem e à participação destes alunos na escola, desmistificando sua comunicação e seu modo de aprender. Para isso, defendemos um ensino de qualidade com políticas linguísticas, pedagógicas e inclusivas sérias.

Se quisermos falar de educação inclusiva precisamos juntar teoria e prática, construindo um ambiente acolhedor, respeitador e plural. No qual as diferenças não sejam vistas como vergonha para o grupo ou exotismo, mas como fator de enriquecimento do mesmo. Se continuarmos a denominar de inclusivas, escolas nas quais as pessoas desconhecem a língua de sinais e as peculiaridades de desenvolvimento das crianças surdas, estaremos brincando de fazer escola e não adotando uma política de fato e de direito.

Em um contexto inclusivo, toda a comunidade escolar (pais, professores, funcionários e alunos) devem “beber” do caldo das diferenças. E com relação aos alunos surdos, isto significa aprender, usar e valorizar a língua brasileira de sinais; conhecer, respeitar e construir um trabalho pedagógico que considere as especificidades dos alunos.

Todo esse movimento deve refletir na prática da sala de aula, em que o trabalho pedagógico concorre para o desenvolvimento deste e dos demais alunos a partir de premissas positivas.

Logo, a pedagogia visual pode contribuir decisivamente para que este trabalho pedagógico possa ser verdadeiramente respeitador das singularidades dos sujeitos surdos e fomentador de seu aprendizado escolar.

Nada disso pretende ser encarado como receita ou conjunto de soluções para os problemas da educação de surdos, porém apresenta-se como um processo dialético de reflexão teórica sobre a prática pedagógica e que neste momento viabiliza saídas para um melhor desenvolvimento educacional dos surdos, mas que pode e deve ser redimensionado a cada realidade e peculiaridades dos grupos de alunos.

Nesse sentido, listamos os principais aspectos, frutos dessa reflexão, em prol do aprimoramento da educação de surdos:

- a língua de sinais deve ter o mesmo status e importância da língua oral no trabalho pedagógico, sendo que aquela deve ser compreendida como a primeira língua dos alunos surdos e esta, como segunda;
- deve ser buscada a criação de um ambiente linguístico natural para a aquisição precoce e o desenvolvimento natural da língua de sinais pelos alunos surdos;
- a formação dos profissionais deve fazer parte de uma política pública eficaz que leve em conta o aprendizado em Libras e na pedagogia visual;
- a utilização de recursos visuais e estratégias pedagógicas visuo-espaciais deve ser buscada e aprimorada continuamente pelos professores, coordenadores, diretores e governantes;
- a acessibilidade linguística deve ser buscada rotineiramente em todos os contextos em que o educando surdo for submetido ao discurso oral;
- a contratação de adultos surdos para atuarem em todos os âmbitos da escola, incluindo desde o trabalho como instrutor, professor, coordenador e até mesmo diretor e fomentador de políticas educacionais para educandos surdos;
- trabalho junto à família sobre o esclarecimento da peculiaridade de desenvolvimento de seus filhos e sobre a importância de aprenderem Libras em cursos ofertados pela própria escola ou em associações de surdos.

Com relação, especificamente, ao trabalho de sala de aula, não custa nada lembrar mais uma vez que:

- as relações entre professores e alunos devem se basear no respeito às diferenças e em uma comunicação efetiva de fato, para que os alunos possam aceder ao conhecimento científico;
- em hipótese alguma, as crianças surdas poderão ficar sem informação;
- os professores devem acreditar no potencial de seus alunos e atuarem como mediadores mais capazes para que o desenvolvimento proximal possa se dá com qualidade;
- as aulas deverão ser ministradas em Libras com apoio de recursos visuais coadunados com os objetivos pedagógicos a serem alcançados;
- as avaliações deverão considerar as especificidades de conhecimentos e comunicação do aluno surdo;
- o uso de instrumental e estratégias visuo-espaciais em todas as aulas e atividades ministradas são fundamentais neste processo;
- valores como cooperação, respeito às diferenças, diálogo, participação e interação social devem ser constantemente incentivados.

Em suma, esperamos ter contribuído com mais uma reflexão e posicionamento teórico e prático na educação de surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. Reafirmamos ser de extrema importância que consideremos nesse processo as singularidades visuo-espaciais dos educandos surdos, pois sendo resultado dos processos de compensação do sujeito surdo, abrem espaço no contexto escolar para a comunicação efetiva entre pares e manifestações desta expressão visuo-espacial, assim como, da ressalva que devemos fazer quanto ao trabalho pedagógico de qualidade, do ponto de vista linguístico e visualmente ancorado nas relações sociais.

Dessa forma, a educação bilíngue para surdos vai além da oferta de duas línguas na educação, mas deve pautar-se em uma perspectiva sócio-política, em que as questões históricas e culturais precisam ser consideradas e as relações de poder e conhecimento problematizadas e a experiência da surdez, sua compensação e seus

caminhos de rodeio, sejam compreendidos sob um prisma visual e estes fatores reflitam intensamente sobre a educação do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia Visual/Sinal na Educação dos surdos** in Quadros e Perlin, **Estudos Surdos II** . Petrópolis: Arara Azul, 2007.

FELIPE, Tania. **Libras em Contexto**. Rio de Janeiro: MEC, 2007.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GEWANDSZNAJDER, Fernando & ALVES-MAZZOTTI, ALDA JUDITH. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. Campinas, SP: Cadernos CEDES, 2000.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KELMAN, Celeste Azulay. **Sons e gestos do Pensamento: Um Estudo Sobre a Linguagem Egocêntrica na Criança Surda**. Brasília: CORDE, 1996.

KELMAN, C.A. & BRANCO, A.U. **Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos**. Marília, SP: Revista Brasileira de Educação Especial, 2004.

MOURA, Maria Cecília de; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. (Orgs). **Educação para Surdos: Práticas e Perspectivas**. São Paulo: Santos, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de & SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de e Sutton-Spence Rachel. **Poesia em Língua de Sinais: Traços da Identidade Surda** in QUADROS, Ronice Muller de (org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de & PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

REILY, Lúcia. **Escola Inclusiva: Linguagem e Mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

SÁ, Nídia Limeira. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

_____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendoza, República Argentina: EDIUNC, 1977.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Moscou: Pedagógica, 1983.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Tomo III. Espanha: Editorial Pedagógica, 1983^a

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE I - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

Escola: _____ Data: _____
Professora(s): _____ Série: _____
Alunos: _____ Surdos _____ Ouvintes Total _____
Horário: _____ Tempo total: _____

Tempo	Descrição das Interações/Observações

APÊNDICE II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE PARA AS PROFESSORAS

Autorizo a utilização do conteúdo da entrevista feita comigo com o objetivo de subsidiar pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, intitulada “A SINGULARIDADE VISUO-ESPACIAL DO SUJEITO SURDO: IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS” em fase de realização pela pedagoga Edeilce Aparecida Santos Buzar, mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Celeste Azulay Kelman.

As informações prestadas por mim, bem como as observações realizadas durante as minhas aulas, poderão ser divulgadas em publicações científicas e ambiente científico, como Congressos, Simpósios etc, desde que seja mantida a privacidade e o caráter de anonimato de minha participação.

APÊNDICE IV – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1a. Entrevista

01 - Sou formada em Pedagogia (UFGO). Trabalhei inicialmente em uma escola particular, depois na Secretaria de Educação, onde fui alocada no CEAL há 15 anos atrás. No CEAL, foi onde tive o meu primeiro contato com os surdos. A escola trabalhava em uma proposta oralista (Não usava Libras), só figuras e outros meios para a criança compreender. Trabalhei durante 08 anos com Alfabetização, Estimulação Precoce e Reforço. Fiz o meu primeiro curso de Libras na UnB por minha própria iniciativa. Porque as crianças do reforço vinham com alguns sinais e eu senti a necessidade de aprimorar a LS.

Em 2002 saí do CEAL e vim para a 114 para Educação de Surdos, onde só se trabalhava com a LS. Para mim foi uma prática chocante.

Fui trabalhar em uma sala inclusiva de 4ª. Série junto com a professora regente. Era professora-intérprete. Sabia pouco sinais. Fiz cursos de Libras na APADA, na Igreja Batista, na EAPE, praticamente todo ano.

A LS só enriquece. Eu gosto de trabalhar com Libras. Mas, sem o professor surdo, estamos perdendo. Falta curso de Libras no horário de coordenação. Pouco uso. Os alunos não conhecem. O professor é quem sabe. Também já fiz curso de LP como segunda língua.

Mas, atualmente estamos 02 anos sem LS porque não tem professor surdo. Os professores trocam sinais entre si. Usam somente o Capovilla. As crianças adoram o Capovilla.

02- A psicogênese do aluno surdo é difícil porque é diferente do aluno ouvinte. A dele é completamente visual. Por ex: Aprende palavras em uma sequência visual. O aluno ouvinte é auditivo-visual. O surdo é visual. Memoriza visualmente. Até na Matemática eles têm dificuldade na sequência numérica. Raciocínio lógico bem assimilado. Porque tem dificuldade de memorizar a sequência? Precisariam lançar mão de uma estratégia visual. Criam desenhos na adição (bolinhas)

também na multiplicação. Com a representação gráfica do material dourado. De um determinado aluno, não me lembro.

03- Em Matemática – usa muito material dourado, colagem, repetição de parcelas iguais coladas no papel, dinheiro, só compreende visualmente.

Em Português – Usa fichas, palavras, construção de frases com apoio visual. Por exemplo: Perguntas **O que? Como?** . Frases simples. Lança mão do visual nas aulas. Enriqueceria as aulas dos ouvintes. Mas, por exemplo, o livro didático traz muita coisa pautada no auditivo. Precisa adaptar demais (Usar LS e figuras significativas). O aluno ouvinte não precisa aprofundar tanto porque a fala é muito rica. Os surdos sim.

Na minha opinião, deveria ser sala exclusiva para surdos enquanto o aluno adquire mais informações e linguagem. Isso não é contraditório com a Inclusão. Pelo contrário, isso favorece a inclusão. Porque o visual ajuda muito. Em uma sala lotada, isso é difícil!

2ª. Entrevista

01- Sou psicopedagoga, tenho um curso de Libras que fiz antes de entrar na Secretaria. Fui primeiro professora de surdos numa classe exclusiva, depois fui trabalhar no Laboratório de Informática com Surdos. Ano passado foi fechado o laboratório. Como eu já tenho experiência e curso, fui colocada como **intérprete** na sala da 3ª. Série.

02- Importantíssimo. Porque sou ex-professora de informática, percebi o quanto eles aprendiam os conteúdos da sala mais rápido no computador, através de jogos. Não é só giz e quadro, aprende brincando.

03- Tem a professora, eu só intervenho quando a professora falta. Com relação ao material, utilizo desenhos no quadro ou no caderno para reforçar. Sempre que possível, utilizo. A utilização de materiais didáticos, jogos é imprescindível para eles.

Na minha opinião, fechar os laboratórios de informática prejudicam mais o surdo. Qualquer tipo de laboratório.

3ª. Entrevista

01- Eu trabalhava como articuladora (coord.) da Educação Especial na Regional de Santa Maria. Tinha uma amiga que trabalhava com surdos e adorava visitar essa sala. Fiz cursos de Libras por iniciativa própria na Escola 21 de Taguatinga. Participei de palestras, fiz estudos por conta própria. Fiz o concurso de remoção e vim para esta escola para trabalhar com surdos em sala inclusiva. Mas, não tinha. Então, fomos trabalhar em uma 4ª.série inclusiva como intérprete, em 2003. Não gostei da experiência porque as 2 professoras precisam saber Libras, precisa haver vínculo entre as 2 e planejarem juntas, coordenarem juntas e não foi isso que aconteceu.

No outro ano não quis ser intérprete, então tive que ficar em uma sala de ouvintes. No outro ano fui para a sala exclusiva de 1ª. Série: 05 alunos. Adorei a experiência, porque não sou contra o trabalho exclusivo, o que sou contra é se trabalhar o conteúdo de forma simplificada. Depois trabalhei de novo com sala exclusiva. Este ano fui para a Sala de Recursos. Gostei da experiência, muito boa.

A minha proposta vai para além do atendimento individualizado, eu entro nas turmas inclusivas, conto histórias, faço produção de texto, interpretação com todos os alunos.

Sou pedagoga e fiz pós em Educação de Surdos.

02- Eu acho que o surdo só utiliza estratégia visual. Demais!!!!!! Eu, às vezes, entro na sala inclusiva e uso uma estratégia. Aplico a mesma estratégia na sala

de ouvintes para comparar. Eu observo que os surdos dão respostas visuais e os ouvintes respostas auditivas. Por exemplo, o ouvinte fala mais do que ouviu. Enquanto que os surdos mais visuais, eles descrevem o que veem.

03- Se não tiver os recursos visuais, o aluno não entende, sai prejudicado. Eu gosto muito de trabalhar com histórias, então sempre faço cartazes grandes. Até para trabalhar problemas eu uso recursos visuais. Eu faço principalmente por conta dos alunos surdos. 1º. Eles não têm conhecimento de LP suficiente para entender, logo os recursos visuais ajudam muito.

4ª. Entrevista

01- Tenho Magistério e sou formada em Biblioteconomia e fiz um curso de 01 ano e meio Esquema I (licenciatura).

Comecei a trabalhar em 1992 na Fundação. Comecei a trabalhar no Plano Piloto nesta escola. Desde 1992 eu comecei a trabalhar com surdos no pré. Nunca tinha visto surdo, nós não sabíamos nos comunicar, aos poucos fui aprendendo. Desde 1984 que esta escola atende surdos. Em 1992 se utilizava “Comunicação Total”, gestos e tudo o que pudesse fazer para que eles aprendessem. Em 1993 fiz um curso de Comunicação Total com a Prof.^a Oderci no CIEE. Comecei a fazer esses cursos: Comunicando com Surdos, Libras I, II e III, Libras em Contexto, Português Sinalizado, etc. Com o Port. Sinalizado teve muitos avanços para os surdos. Já trabalhei também na itinerância. Agora estou na SR. Na Sala de Recursos o trabalho não se resume ao pedagógico, a gente se envolve muito em questões administrativas, transferência de alunos, apoio ao professor, adaptação de recursos etc.

02- Tive um aluno que sempre contava nos dedos, mas, escondido. Nas outras disciplinas, não lembro. Uma aluna usava uma estratégia de ordem alfabética para memorizar nomes dos colegas. Eu acho que isso serve de alerta para nós professores: saber o que eles criam.

03- Ditado com cartelas de figuras, depois com palavras, etiquetagem, exposição na sala de aula. O uso de sinais nos ditados. Para o ouvinte também é visual. Mas, o surdo precisa muito visualizar! E há um ganho para o ouvinte estudar com o surdo porque há mais uma riqueza de material em função do surdo. Todos ganham com a inclusão: Os surdos ganham, mas o ouvinte também ganha. Os alunos interpelam os dois professores, então há um ganho ter 02 profissionais. Na sala não há uma separação.

Obs: Se não tiver o visual para o surdo não vai deslanchar! Não adianta!

Fazemos uma salada de frutas para ensinar frutas, mostramos as figuras. Eles aprendem, principalmente nas séries iniciais. Ele ainda não tem linguagem interiorizada, ainda não abstrai.

5ª. Entrevista

01- Ensino Médio, 05 anos na Educação de Surdos. Trabalhava em salas específica e depois fui ser intérprete em sala de aula. Prestava assistência de diferentes formas – acompanhava os alunos. Aprendi Libras na amizade com os surdos, depois fiz cursos.

02- Sim. Criam sinais para o que não tem na hora. Um aluno conta com os dedos na cabeça.

03- Laboratório de Ciências em FOCO, material dourado, Livro Projeto Pitangá (Libras/PRT).

6ª. Entrevista

01- Tenho Libras e Comunicando I e II. Já dei aula na informática para surdos, na 4ª.série com surdos em sala inclusiva e agora.

02- Necessita do visual, porque ele não ouve. Eles olham para o intérprete. Tudo o que ele faz é visual. O visual para eles é essencial. Por ex: pronomes, preposição, isto não existe para eles. O verbo é sempre no infinitivo. É igual inglês, não tem uma sequência. Até no Ciências em Foco precisa adaptar, fazer entender melhor, porque tem palavras que precisa explicar. Vocabulário reduzido ao extremo. A PI fica com eles e eu pouco participo. Eles falam fluentemente entre eles.

03- Lê histórias em Libras, depois pede para eles ilustrarem ou pede para ele falar o que ele está vendo. Quando você instiga no visual, eles criam uma história. Produção a partir de história em quadrinhos. Se ele não vê, ele pode imaginar, mas o mais importante é nas séries iniciais, é fundamental. Os ouvintes também. Passeios em chácaras, ver fauna, flora, ter o contato direto. Mostrar em mapas, placas, regiões administrativas. Mostrar o solo para falar de erosão, por exemplo. Para eles, o VER é muito importante. Histórias.