



**Universidade de Brasília
Instituto de Psicologia**

**“AQUI TUDO É IMPORTANTE!”
INTERAÇÕES DE ALUNOS SURDOS COM PROFESSORES E
COLEGAS EM ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO**

Celeste Azulay Kelman

Brasília, DF

2005

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

“AQUI TUDO É IMPORTANTE!”
INTERAÇÕES DE ALUNOS SURDOS COM PROFESSORES E
COLEGAS EM ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO

Celeste Azulay Kelman

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de Brasília, como requisito parcial
à obtenção do título de Doutorado em Psicologia.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. ANGELA UCHÔA DE ABREU BRANCO

MARÇO 2005

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

A TESE: “**AQUI TUDO É IMPORTANTE!**” **INTERAÇÕES DE ALUNOS
SURDOS COM PROFESSORES E COLEGAS EM ESPAÇO
ESCOLAR INCLUSIVO**

Elaborada por: **Celeste Azulay Kelman**

Foi aprovada pela Comissão Examinadora da candidata com requisito para a
obtenção do título de **DOUTOR EM PSICOLOGIA**

Brasília, 29 de março de 2005.

Comissão Examinadora:

Presidente: **Prof^a. Dr^a. Angela M. C. Uchoa de Abreu Branco**
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Universidade Metodista de Piracicaba

Prof^a. Dr^a. Albertina Mitjáns Martinez
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Heloísa Maria Moreira L. de A. Salles
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Maria Claudia Lopes de Oliveira
Universidade de Brasília

Prof^a. Dr^a. Marisa de Brito Neves – membro suplente
Universidade de Brasília

À minha avó Celeste e ao meu neto Alexandre, passado e futuro.

Eternamente presentes em mim.

AGRADECIMENTOS

Aprendi seguindo a estrada
Que a travessia
É tão importante
Quanto a reta de chegada

Agradeço a meus pais
Em primeiro lugar
Com amor e tolerância me ensinaram
Por onde e como caminhar

Ao Jerson, meu marido
Companheiro de jornadas
Longas e criativas,
Quase sempre de mãos dadas

A meus filhos, genro, nora e neto
Tão próximos, embora distantes
Pela amorosa convivência
Nas estradas desafiantes

À Albertina, Cristina, Heloísa,
Maria Claudia e Marisa
Cujas contribuições, antes e agora,
Me ajudam a ser melhor professora

À UERJ, ao CNPq
E aos professores do doutorado
Pelo estímulo e confiança
No trabalho realizado

Às professoras e alunas
Colegas do LABMIS
Onde encontrei muita troca
Num ambiente que sempre quis

À Adriana, auxiliar de pesquisa,
Pela grande ajuda prestada
À Ester e Rosana,
Pela interpretação realizada

Aos alunos surdos
E suas bravas professoras
Por esculpirem com seus atos
Meu olhar de pesquisadora

Por último, para dar o devido destaque,
Agradeço à Angela, guia dessa jornada,
Cuja sabedoria, competência e simpatia
Fez da travessia uma grande alegria.

RESUMO

A inclusão de alunos surdos em classes regulares é ainda um tema bastante polêmico e que necessita de estudos aprofundados que levem a uma melhoria da qualidade desse tipo de atendimento educacional. Com frequência as professoras realizam seu trabalho pedagógico sem que haja um preparo prévio. Este trabalho buscou focar um aspecto específico da inclusão de alunos surdos: estratégias comunicativas e metacomunicativas observadas nas interações de alunos surdos com suas professoras e colegas ouvintes no contexto da sala de aula. Procurou entender de que forma essas interações podem estar influenciando a inclusão, promovendo-a ou inibindo-a. O estudo utilizou referencial teórico sociogenético, em particular o construtivismo sociocultural. Empregou uma metodologia qualitativa que enfoca a análise microgenética das interações verbais e não verbais. Os dados foram construídos a partir da análise dos processos gravados em vídeo, sessões de observação e entrevistas realizadas com quatro díades de professoras que atuam em Classes de Integração, de escolas de ensino fundamental da rede pública do DF. Para complementar as informações, também foram entrevistadas outras cinco díades que atuam em Classes de Integração. O desenvolvimento de uma comunicação qualitativamente satisfatória entre professoras, alunos surdos e ouvintes implica na construção e permanente negociação de significados, crenças e valores que influenciam a auto-estima e o desempenho acadêmico desses alunos. A metacomunicação exerce um papel fundamental, já que se relaciona à dimensão relacional da comunicação. Os resultados encontrados permitiram a construção de temas aglutinados em categorias e ilustrados com episódios, apontando para uma análise crítica da inclusão e do desenvolvimento dos alunos surdos. Conclusões sugerem o valor da qualidade das relações estabelecidas em sala de aula, manifesto através de significativas estratégias metacomunicativas, a necessidade de capacitação para professores, bem como orientação aos pais de alunos surdos.

Palavras-chave: Educação especial, surdez, inclusão, construtivismo sociocultural, comunicação e metacomunicação.

ABSTRACT

Inclusion of deaf students in regular classrooms is a controversial issue, which needs further research in order to enhance quality of this kind of educational service. Very often teachers work without having any kind of previous training or orientation. This study focused on a particular feature of inclusion: Communicative and metacommunicative strategies observed during interactions among deaf students and their hearing teachers and peers in a naturalistic setting, the classroom context. The objective was to understand ways in which those interactions may influence inclusion, either promoting or inhibiting it. The study was developed from a sociogenetic approach, specifically within the theoretical frame lately denominated as sociocultural constructivism. A qualitative methodology was here developed, focusing on the microgenetic analysis of verbal and non-verbal interactions. Data were constructed upon analysis of videotaped processes, direct observation and interviews carried out with four dyads of teachers working together in Integration Classes of public elementary schools of DF. To add further information, five other dyads working in Integration Classes were also interviewed. The development of satisfactory qualitative communication among teachers, hearing and deaf students implies A permanent construction, reconstruction and negotiation of meanings, beliefs and values, which influence self-esteem and academic achievement among those students. Metacommunication plays a fundamental role, since it refers to the relational dimension of communication. Results found allowed for construction of categories based on relevant episodes that indicated the importance of the quality of the relationships, which could be inferred from the observation of significant metacomunicative strategies. Moreover, there is the need for specific qualification of teachers, as well as orientations for parents of deaf children.

Key words: Special education, deafness, inclusion, sociocultural constructivism, communication and metacommunication.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	01
I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
Capítulo 1 - A Criança Surda	03
Capítulo 2 - Educação e Escolarização da Criança Surda	07
2.1 Panorama histórico	07
2.1.1 Histórico no Mundo	07
2.1.2 Histórico no Brasil	09
2.2 Panorama atual no Brasil e no mundo	11
2.3 A questão da inclusão	16
Capítulo 3 - A Abordagem Sociocultural Construtivista	21
3.1 O papel da cultura no desenvolvimento humano	21
3.2 As correntes sociogenéticas, o construtivismo sociocultural e educação	28
Capítulo 4 - Comunicação e Metacomunicação em Sala de Aula: investigando as interações sociais	34
II – OBJETIVOS	39

III – MÉTODO	40
1. Metodologia	40
2. Participantes	45
3. Local	46
4. Material e Equipamento	46
5. Procedimentos	46
IV – RESULTADOS	51
Díade A	57
A1. Análise microgenética	57
A2. Sessões de observação	64
A3. Entrevista	65
Díade B	69
B1. Análise microgenética	69
B2. Sessões de observação	92
B3. Entrevista	93
Díade C	96
C1. Análise microgenética	96
C2. Sessões de observação	108
C3. Entrevista	109
Díade D	110
D1. Análise microgenética	110
D2. Sessões de observação	129
D3. Entrevista	130
Entrevistas com outras díades	132
V – DISCUSSÃO	136
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150

ANEXOS	160
1. Protocolo de Observações, Interações e Atividades (POIA)	161
2. Roteiro de Entrevista com Díades de Professoras	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Classificação da surdez quanto à perda auditiva	3
Quadro 2 - Participantes surdos por classe	45
Quadro 3 - Registro de atividades de campo	47
Quadro 4 - Entrevistas com as nove díades	48
Quadro 5 - Nomes fictícios das díades pesquisadas	48
Quadro 6 - Sessões gravadas e episódios selecionados	50
Quadro 7a – Categorias e episódios da Díade A	52
Quadro 7b - Categorias e episódios da Díade B	53
Quadro 7c - Categorias e episódios da Díade C	54
Quadro 7d - Categorias e episódios da Díade D	55

INTRODUÇÃO

A questão da inclusão de crianças surdas tem sido objeto de muita polêmica entre especialistas. A Declaração de Salamanca, de 1994, trouxe o paradigma da inclusão, mas abriu uma exceção quanto à educação de crianças surdas, recomendando que as mesmas poderiam estudar em classes ou escolas especiais. Entretanto, a maioria dos países tem tratado os alunos surdos de igual maneira aos demais alunos com necessidades educacionais especiais. Por essa razão, a inclusão de alunos surdos vem acontecendo, mesmo quando os professores não estão suficientemente capacitados para recebê-los em sala de aula. Há, portanto, espaço para aperfeiçoamento na educação de crianças surdas, a partir da identificação *in loco* dos pontos positivos e negativos da inclusão.

No presente trabalho apresentamos uma proposta de investigação do tema para separar “o joio do trigo” do processo inclusivo. Algumas experiências internacionais e nacionais de inclusão de alunos surdos em escolas regulares são analisadas, para que possamos pensar sobre o assunto com maior clareza. Identifica-se atualmente uma tendência de diminuição no número de escolas para surdos, possivelmente por efeito de uma generalização indevida da Declaração de Salamanca. Por outro lado, em todos os lugares onde se adota a inclusão, remanesce o desafio sobre a melhor maneira de educar e escolarizar a criança surda, sem prejuízo do rendimento escolar de seus colegas ouvintes.

A presente pesquisa visa identificar e descrever quais são as estratégias de interação e comunicação utilizadas pelos participantes ouvintes (professores e alunos) das Classes de Integração que podem estar promovendo ou inibindo a inclusão dos alunos surdos. Privilegiaremos as interações entre professoras e alunos surdos. Entretanto, estratégias comunicativas utilizadas nas interações aluno ouvinte – aluno surdo serão também analisadas, uma vez que sua qualidade pode influenciar o sucesso das classes inclusivas. A observação dos fatos e feitos na sala de aula resultaram em interpretações lastreadas na fundamentação teórica e metodológica adquiridas no curso de doutoramento, com destaque para as atividades desenvolvidas no Laboratório de Microgênese das Interações Sociais (LABMIS) do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PED).

A Parte I trata da fundamentação teórica. O primeiro capítulo faz uma breve revisão sobre o que é a criança surda, além de apresentar os conceitos mais polêmicos sobre o tema. O segundo capítulo aborda as tendências adotadas na educação e escolarização da criança surda ao longo da história, no mundo e no Brasil. O terceiro capítulo refere-se à abordagem sociocultural construtivista e ao papel da cultura no desenvolvimento humano, dando especial atenção a como esses processos são internalizados na vida e na cultura da criança surda. No quarto capítulo, analisamos como os processos comunicativos e metacomunicativos que ocorrem em sala de aula podem contribuir para, ou dificultar, o sucesso da inclusão.

A Parte II enuncia os objetivos do trabalho. A Parte III aborda a questão do método, inicialmente dentro de uma perspectiva epistemológica e metodológica, para em seguida apresentar o registro e a sistematização das informações, na forma da explicitação dos participantes da pesquisa e da organização dos procedimentos e das situações em que ocorreram as observações de episódios nas salas de aula. Na Parte IV, Resultados, todo o conjunto de informações obtidas através dos vários procedimentos adotados neste trabalho – observações, entrevistas, e gravações em vídeo das interações – é analisado.

A Parte V apresenta a Discussão e a Parte VI as Considerações Finais. Ao final, encontram-se as referências, bibliográficas e em meio digital, e os anexos.

Antes porém, de dar continuidade à apresentação da tese, julgamos importante justificar o título do trabalho. A frase “Aqui tudo é importante” foi dita, em Língua de Sinais, por uma aluna surda, um certo dia em que estávamos presentes, expressando sua felicidade de se sentir valorizada em contexto escolar formado por colegas surdos e ouvintes.

I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA SURDA

“Não amaldiçoarás ao surdo, nem porás tropeço diante do cego...”

(Levítico 19:14)

A surdez, por si, não define uma condição única. Existem uma série de fatores que vão influenciar suas formas individuais, tais como o grau, a localização do problema, presença ou não de bilateralidade, se é congênita ou adquirida e, no caso de ter sido adquirida, se a perda auditiva ocorreu no período pré ou pós-lingüístico. De toda forma, convém especificar que, para os efeitos da tese, entendemos surdo como um indivíduo que apresenta uma perda auditiva, independente de qualquer conceituação audiológica, e comportamentos característicos, necessitando de algumas condições socioeducacionais diferentes daquelas dos ouvintes (Cárnio, Couto e Lichtig, 2000).

De uma maneira sucinta, apenas com o objetivo de esclarecimento genérico, abordaremos cada um desses fatores, embora não sejam de especial relevância para o presente estudo.

A classificação do grau da surdez se dá em função da competência auditiva, medida pela incapacidade de ouvir sons dentro de uma determinada faixa de decibéis¹. Segue a Classificação de Davis – para crianças (MEC, 1997):

Quadro 1 – Classificação da surdez quanto à perda auditiva

Tipo	Perda em Decibéis
Normal	0 a 15
Leve	16 a 40
Moderada	41 a 55
Moderada Severa	56 a 70
Severa	71 a 90
Profunda	Mais de 90

Quanto ao local da lesão, a perda auditiva se classifica em três grupos:

Perda Condutiva: quando existe comprometimento do ouvido médio e externo. É também chamada de surdez de transmissão.

Perda Sensorineural: quando existe comprometimento ou lesão do tipo irreversível no ouvido interno, no órgão de Corti, na cóclea ou no nervo auditivo. É também chamada surdez de percepção ou neurosensorial.

Perda Mista: quando apresenta lesões ao mesmo tempo no ouvido médio e interno.

¹ Também conhecido pela sua abreviação, dB, trata-se da unidade que mede a intensidade do som.

O que nos parece mais importante para o ponto de vista do desenvolvimento da criança surda é a questão do *momento* em que ocorre a perda, se antes ou depois da aquisição da linguagem. Se a surdez for congênita ou adquirida no período pré-lingüístico, ambas têm efeitos muito mais sérios do que uma surdez adquirida após o desenvolvimento da linguagem. No caso da surdez pré-lingüística, a aquisição da Língua Portuguesa - LP² - não será obtida espontaneamente através dos *inputs* lingüísticos naturais que ocorrem antes e após o nascimento de uma criança ouvinte. Sabe-se hoje que o feto é capaz de detectar sons a partir da 22^a semana de gestação (Nóbrega, 2000) e portanto a diferença entre a criança que entra ou não em contato com o som aparece mais cedo do que se imagina. A aquisição da língua pela criança surda, dentro de uma perspectiva biológica, psicológica e sociocultural, situa o ensino da Língua de Sinais como primeira língua, ou L1, e a Língua Portuguesa como segunda língua, ou L2. Dessa maneira, “a aquisição de uma língua oral como segunda língua pela pessoa surda é revestida de características especiais, dadas as especificidades das condições de aquisição” (Salles, 2003, p.73). Esse aspecto traz uma série de implicações psicológicas no que diz respeito ao desenvolvimento lingüístico, em Língua de Sinais - LS³ e em LP, expressos nos processos de comunicação e socialização que ocorrem nos diferentes contextos onde a pessoa surda vai interagir ao longo de sua vida.

O grande debate filosófico, com implicações na área da educação, diz respeito exatamente à aquisição de uma língua pelas crianças surdas. É um tema polêmico, com raízes históricas profundas, que ainda é objeto de muita discussão. A filosofia educacional do bilingüismo, segundo Goldfeld (2002), tem como pressuposto básico que o surdo deve adquirir a LS como sua língua natural e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. Bilingüismo, ressalta Fernandes (2003) é mais do que o domínio de uma outra língua como um mero instrumento de comunicação; envolve a participação de educador surdo no projeto pedagógico da escola. Crianças que estão em situação bilíngüe, freqüentemente misturam ambas, quando palavras ou a gramática de uma língua interferem na outra, sem que o falante esteja consciente disso. A questão da oralização *versus* bilingüismo vem sendo discutida há mais de dois séculos e hoje adquire novas roupagens menos radicais, incluindo um oralismo que não exclui a Língua de Sinais e um bilingüismo que não exclui a oralização. Hoje, à luz da inclusão, se fala em *neo-oralismo*, uma abordagem em que cabem programas bilíngües considerados transitórios, fracos e diglósicos (Felipe, 2003).

Existem muitas controvérsias a respeito de como a surdez é percebida pelos pais, pelos especialistas da área e pela própria pessoa surda. De acordo com a visão dos adeptos da oralização pura, a pessoa surda só pode ser bem sucedida se conseguir falar como a maioria ouvinte (CEAL, 1996; Couto-Lenzi, 1997). Ser bem sucedido remete à questão social. Para a filosofia bilíngüe, significa o sucesso em um processo educativo onde cada uma das duas línguas é dada em ambientes educacionais diferenciados. Para autores que seguem a oralização ortodoxa, a surdez é vista como uma deficiência, em uma perspectiva clínico-terapêutica. Até por esse motivo, durante muito tempo a surdez foi realmente conhecida e referida por todos como *deficiência auditiva*. Em posição oposta, a corrente sócio-antropológica (Felipe, 2003; Skliar, 1997) entende a surdez como uma diferença e uma minoria lingüística.

² Para efeitos de simplificação, Língua Portuguesa será denominada daqui para a frente de LP.

³ Pelos mesmos motivos, Língua de Sinais será denominada daqui para a frente de LS.

A partir do movimento de *empowerment*⁴ dos próprios surdos, passou a se generalizar o termo *surdez*, independente do grau da perda auditiva. Nos Estados Unidos, entretanto, ainda se mantêm os termos *deaf* e *hard of hearing* para diferenciar os diversos graus de perda auditiva.

Cada vez mais o bilingüismo ganha força pelo reconhecimento da sua importância no desenvolvimento cognitivo e na realização psicossocial da pessoa surda. Os adeptos do bilingüismo enfatizam a necessidade da comunidade surda obter recursos especiais, em seu processo educacional, para aquisição da segunda língua (a L2), a Portuguesa. Entende-se que a língua natural de uma criança surda seja a LS e, portanto, deve ser a primeira língua a ser ensinada, já que é a forma mais natural da criança ter acesso a conteúdos lingüísticos e desenvolver os processos cognitivos (ver, por exemplo, Fernandes, 1990, 1999 e 2003; Góes, 2000; Lacerda, 2000; Pereira & Oliveira, 1999; Skliar, 1997). Só posteriormente a criança deve aprender a LP, como se fosse uma segunda língua. A educação bilíngüe é importante porque habilita a criança surda a ser lingüisticamente mais competente, amplia as chances dela acessar o currículo mais amplo na escola, facilita habilidades necessárias ao letramento e favorece um sentido positivo de identidade surda (Berke, s/d).

A aquisição do bilingüismo envolvendo LS e LP (nas modalidades escrita/oral) difere das outras formas de bilingüismo devido a serem duas línguas com modalidades diferentes: uma é oral-auditiva e outra é espacial-visual. O ensino da LP, apenas escrita ou nas formas oral e escrita, é um processo longo e árduo.

A LIBRAS⁵ foi reconhecida no Brasil como a língua oficial da comunidade surda em 2002. O primeiro país a reconhecê-la foi a Suécia, em 1981. Ainda são necessárias muitas mudanças sociais para que as pessoas surdas possam ter acesso a bens relativos, por exemplo, à saúde, com possibilidades de comunicação eficaz com qualquer instituição prestadora de serviços. Para que isso ocorra, falta garantir a presença de um intérprete, que ainda não tem o reconhecimento de sua profissão em todo o Brasil. Ele funcionaria como mediador entre o médico, ou outro profissional prestador de serviços, e a pessoa surda. Maior acesso a bens culturais (teatro, etc) e ao mercado de trabalho também são necessidades que apenas começam a ser esboçadas.

Houve momentos na história da educação de crianças surdas em que professores amarravam as suas mãos para impedirem que elas usassem gestos espontâneos na comunicação com seus colegas. Pesquisadoras americanas demonstraram que crianças surdas que se encontravam em uma escola oralista chegavam a reinventar a LS, criando, escondidas da professora, gestos para se comunicarem que acabavam constituindo verdadeiras frases com seqüências de até 13 gestos (Feldman, Goldin-Meadow & Gleitman, 1978). As autoras concluíram que havia uma espécie de predisposição inata para a aquisição de língua já que, mesmo sem a orientação de um modelo convencional, as crianças puderam estabelecer um sistema de comunicação que incorporava as propriedades fundamentais de uma língua. No nosso entender, essa perspectiva inatista pode ser interpretada como um comportamento cultural, dada a necessidade do ser humano de se comunicar, se colocado em grupo. Homens que se desenvolveram longe da civilização não criaram língua.

⁴ Traduzido como *empoderamento*, o termo continua sendo mais usado em inglês. É utilizado tanto em comunidades empresariais como entre os ativistas da vida independente. Significa tomar poder, assumir-se enquanto grupo.

⁵ Língua Brasileira de Sinais

Atualmente, já há razoável consenso de que a criança surda deve aprender a LS o mais cedo possível, embora essa idéia ainda não seja implementada pelos nossos sistemas educacionais ou de saúde. Quanto à LP, a corrente majoritária dos pesquisadores entende que deva ser ensinada apenas na forma escrita. Outras possibilidades comunicativas tendem a ser rejeitadas, como o método da Comunicação Total, que incorpora múltiplas formas de comunicação auditivas, manuais e vocais, na tentativa de assegurar uma comunicação com as pessoas surdas (Schindler, 1988, citado em Lodi, 2000). A Comunicação Total emprega formas bimodais⁶, por exemplo, o português sinalizado e o *cued speech*⁷, associando sinais à fala. Uma corrente de especialistas considera que o bilingüismo pode implicar no uso da LS e da LP com proficiência, envolvendo também a vocalização da língua, se for possível, ainda que este não seja o aspecto prioritário. Ou seja, uma tendência atual de educação bilíngüe não exclui a oralização. Um projeto experimental de bilingüismo em Hamburgo, Alemanha, objetiva a promoção simultânea de ambas as línguas através de um bilingüismo contínuo na comunicação da sala de aula que inclui a modalidade oral do alemão (Plust, s/d).

Cada vez é mais consensual que o educador ideal a ensinar Língua de Sinais para a pessoa surda deva ser o próprio adulto surdo, mesmo assim, dadas algumas condições que colocaremos em breve.

Como entre 90 a 95% das crianças surdas são nascidas de pais ouvintes, é grande o contingente de pais que, desorientados, não sabem como proceder com seu filho surdo. Em especial, alguns pais sentem vergonha de ver seu filho sinalizando. Já ouvimos depoimentos de mães absolutamente divididas quanto à orientação educacional para seus filhos, por estarem em conflito com seus maridos. Como são elas que geralmente trazem a criança para o atendimento, ao ouvirem a orientação sobre a importância da LS ser oferecida o mais precocemente possível, ficam com dúvidas. Uma delas mencionou que seu marido não queria ver sua filha sinalizando como “retardada”! Um dos argumentos utilizados é que ao se começar a utilizar essa modalidade comunicativa, isto termina por atrapalhar o aprendizado da LP. Ao contrário, sabemos que a aquisição da L1 (LS) facilita a aquisição da L2 (LP) (Fernandes, 2003; Marchesi, 1995). É o chamado Modelo de Interdependência Lingüística (Cummins, citado em Mayer & Wells, 1996). A polêmica lingüística exposta acima implica na escolha de qual metodologia de ensino deva ser utilizada, já que existem o método oral puro, com suas variações e o bilingüismo, com ou sem a oralização da criança, entre outros.

A prática recente do implante coclear ganha cada vez mais adeptos e altera as opções dos pais quanto a escolha da modalidade lingüística adequada. O implante coclear permite que, após cirurgia de introdução de eletrodos no cérebro, e após treinamento específico, a pessoa passe a receber impulsos elétricos que correspondem a sons da voz humana. Ao adquirir esse novo código, o sujeito passa a entender e produzir sons, podendo se comunicar em LP com relativa facilidade. De tecnologia cara e relativamente desconhecida, é cada vez mais realizado no Brasil (Advanced Bionics, 2000).

⁶ Práticas que superpõem fala e sinais em combinações diversas (Góes, 1996).

⁷ Sistema de oito configurações de mão usadas em certas localizações do rosto (pescoço, queixo, boca, face e lado da cabeça) que, associadas à fala, facilitam a compreensão dos fonemas ambíguos da língua falada durante a leitura labial (Lúcio, 2003).

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA SURDA

“Neste departamento, tentar-se-á substituir também a mímica, que é o meio de comunicação espontâneo dos surdo-mudos, pela dactylogia, que é um meio convencional. Isso é, aliás, uma coisa difícilíssima, dada a rapidez da chamada “contaminação mímica” que faz com que os surdos-mudos, em poucas horas, se comuniquem entre si, por esse meio instintivo e deficiente.”

(Dr. Armando Lacerda, diretor do Instituto de Surdos Mudos, 1930)⁸

2.1 - Panorama Histórico

2.1.1 – Histórico no Mundo

A questão da educação e escolarização da criança surda tem sido, igualmente, objeto de muita polêmica, com pensamentos divergentes a respeito da inclusão em sala de aula regular. A polêmica não se restringe ao modelo de serviço educacional que deve ser oferecido, mas também ao método que deve ser utilizado para escolarizar a criança surda e como isso ocorre na prática.

Historicamente, a educação do surdo vinculava a limitação na audição à incapacidade para aprender. Eram considerados incapazes e excluídos da sociedade, sem que seus direitos básicos fossem garantidos, entre eles o direito à educação. Eram inclusive proibidos de receber a comunhão, por serem incapazes de confessar seus pecados. No final do século XV não existiam escolas especializadas para surdos e eram pessoas ouvintes que os ensinavam. Na Itália, Giralamo Cardamo utilizava sinais e língua escrita. Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino, dava aulas a quatro surdos membros de uma família aristocrática, utilizando treinamento de voz, leitura labial, além dos sinais. Iniciava sua instrução com a leitura e a escrita, incorporando posteriormente a fala e o alfabeto manual (datilológico).

Nos séculos seguintes, alguns professores dedicaram-se à educação de surdos, divergindo quanto ao método mais indicado para ensiná-los: uns achavam que se deveria priorizar a língua falada (método oral puro) e outros utilizavam a LS e o ensino da fala. Entre eles, destacam-se algumas personalidades. Juan Pablo Bonet (século XVII, na Espanha) valorizava os surdos através do ensino de um método misto, que consistia no treinamento da fala e no uso de alfabeto manual. A teoria e prática do método de Ponce de Leon foi publicada pela primeira vez no livro de Bonet, de 1620, “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar aos Mudos”. Na França, o abade Michel de l’Epée (1712-1789) fundou a primeira escola para crianças surdas, em 1770. Aprendeu a língua de sinais com os surdos de rua e criou os *sinais metódicos*, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensiná-los a ler e escrever, dando acesso à educação e cultura a centenas de crianças surdas. À mesma época, l’Epée estava em oposição explícita ao médico português, Jacob Rodrigues Pereira, que era considerado oralista e “desmutizador”

⁸ Extraído da Revista Espaço, edição comemorativa dos 140 anos do INES/MEC (p.17).

(Azulay, 2001). Dedicou sua vida ensinando surdos a falarem, embora o processo fosse demorado, requerendo dedicação exclusiva em uma proporção de um professor para cada aluno. Já o pastor Samuel Heinicke (1723-1790), auxiliado por Moritz Hill, criou na Alemanha a primeira escola pública baseada no método oral, tendo apenas nove alunos.

Também surgiram progressos no mundo da física, eletrônica e na área de comunicações, o que levou Alexandre Graham Bell, nos Estados Unidos, ao desenvolvimento de técnicas e comercialização de próteses auditivas para ampliação do som. A família de Bell, seu pai e avô, tinha a tradição de ensinar locução e correção de problemas da fala. O reconhecimento mundial da genialidade de Bell, defensor da escola oralista, influenciou de tal forma a educação mundial de surdos que, em um Congresso Internacional de Professores ocorrido em Milão no ano de 1880, onde Bell esteve presente, não só os professores surdos foram excluídos da votação, como se alegou que a língua de sinais destruía a capacidade de fala das crianças surdas (Martins, 1999). O oralismo venceu e o uso de sinais em escolas foi oficialmente proibido. Em decorrência disso, Sacks (1999) nos informa:

A proporção de professores surdos, que em 1850 beirava os 50%, diminuiu para 25% na virada do século e para 12% em 1960. Cada vez mais, o inglês tornou-se a língua para a instrução de alunos surdos, ensinado por professores ouvintes, dos quais uma parcela cada vez menor conhecia algo da língua de sinais (p.41).

A ausência do professor surdo na educação do aluno surdo é preocupante, pois o distancia de sua língua natural e, por conseguinte, traz conseqüências em seus processos formativos, como a inadequação do desenvolvimento de suas funções cognitivas. Ao eliminar o ensino da LS do currículo, historicamente, os professores oralistas despendiam grande parte do tempo escolar dedicando-se a treinamento da fala e, posteriormente ao treinamento auditivo. Com isso, as atividades escolares propriamente ditas e os conteúdos acadêmicos ficavam relegados a segundo plano. Os surdos eram então pouco instruídos e apresentavam baixo rendimento escolar. Furth (1966) fez uma pesquisa aplicando algumas provas operatórias de Piaget em crianças surdas de uma escola especial de tendência oralista. Concluiu que, apesar da inteligência das crianças surdas estar preservada, constatado pela aplicação de provas como conservação de peso e líquido, Furth encontrou o desenvolvimento das estruturas cognitivas atrasado. O conteúdo da educação de alunos surdos ainda hoje é pobre, se comparado ao das crianças ouvintes. Gasta-se muito tempo tentando ensinar a criança surda a falar ou articular, sobrando pouco para o trabalho de acesso ao currículo, com informações, cultura, ou o desenvolvimento de habilidades complexas.

Por outro lado, entre 1815-1816, Gallaudet visitou escolas de surdos em catorze países. Esteve em Paris para aprender o método manual usado por Sicard. Levou com ele para os Estados Unidos o professor surdo Laurent Clerc. Juntos fundaram a primeira escola americana para surdos, em 1817, que se instalou em Connecticut. O filho de Gallaudet, em 1864, fundou a Universidade Gallaudet, também só para surdos, em Washington, existente até hoje, referência mundial na produção de conhecimento sobre a surdez. Descobriu que as escolas que utilizavam LS tinham resultados tão bons quanto as escolas orais no que se referia à articulação da fala, mas obtinham resultados melhores na educação geral.

Apenas em 1960, William Stokoe conduziu pesquisa na Universidade Gallaudet, sobre as propriedades das línguas de sinais. Esta pesquisa concentrou-se no estudo do embasamento lingüístico da LS para sustentar que, já que todo o sistema gramatical de uma língua está ali presente, a LS poderia também ser considerada uma língua. Comparando com as línguas orais, Stokoe dizia que a LS compartilha de: um sistema de regras gramaticais; dialetos, de acordo com fatores geográficos; são mutáveis, em função do tempo e das influências culturais de cada época e podem ser adquiridas pela criança pequena mesmo sem um ensino sistemático, apenas como um sistema preferencial de comunicação entre pessoas surdas.

Os estudos sobre LS foram avançando. A LIBRAS foi reconhecida no Brasil como língua natural dos surdos, através da Lei 10436, de 24/02/2002, mas também foi sendo lentamente introduzida nos sistemas públicos de ensino como língua em que os alunos surdos devem aprender os conteúdos acadêmicos. A língua é fator fundamental na formação dos processos mentais da criança (Fernandes, 1990; Kelman, 1996, 2001; Padilla, 1998; Vygotsky, 1993). Influencia e é influenciada pelo pensamento, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (como memória e pensamento), viabilizando o desenvolvimento conceitual e de generalizações abstratas.

Ao contrário de se tornar uma solução, as formas como a LIBRAS vem sendo ensinada trouxeram novo alimento à polêmica discussão sobre o desenvolvimento lingüístico, cognitivo e socioemocional da criança surda. Quando a criança surda entra em uma escola inclusiva, quem lhe ensina LIBRAS? A professora da turma ou um adulto surdo? E o fato de ser surdo, por si só, habilita alguém a ensinar? Nem sempre o melhor falante é o melhor professor, pois são necessários conhecimentos específicos de didática. Diversas pesquisas têm analisado as formas como o ensino da LIBRAS vem sendo oferecido no Brasil e no mundo. Nossa pesquisa procura mostrar como alunos surdos de algumas escolas públicas do Distrito Federal têm entrado em contato com a LIBRAS e quais as estratégias pedagógicas, lingüísticas e interativas de uma maneira geral, que estão sendo utilizadas para a inclusão.

2.1.2 – Histórico no Brasil

Em 1857, o Imperador D. Pedro II cria o Instituto Imperial de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro e convida um professor francês surdo, Ernest Huet, para dirigi-lo. É a primeira escola para surdos. No início, os surdos aprendiam as modalidades escrita, articulada e falada da LP, além de datilologia e sinais. A disciplina “Leitura sobre os Lábios” estaria voltada apenas aos surdos que apresentassem aptidões para desenvolver a oralização. Pelo fato de Huet haver sido aluno do Instituto Nacional de Surdos de Paris, justifica-se a semelhança entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua de Sinais Francesa.

O Instituto Imperial de Surdos-Mudos abrigava alunos do Brasil inteiro que, quando entravam de férias ou cessavam seus estudos, retornavam às suas terras natais. Foi assim que a língua de sinais aprendida foi se espalhando pelo país. Em 1911 altera-se o regulamento do Instituto Nacional de Surdos e o método oral fica sendo o oficial em todas as disciplinas. Apenas em 1932 as meninas surdas têm acesso à educação, passando a freqüentar o Instituto.

Quando em 1973 o Ministério da Educação cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, começa o planejamento de políticas públicas para o atendimento de alunos com necessidades especiais. No final da década de 70 é fundada a Federação

Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), com uma diretoria constituída apenas por ouvintes. Também no final da década de 70, a Prof^a Ivete Vasconcelos volta de um Congresso realizado na Universidade Gallaudet, em Washington, e introduz no Brasil o método da Comunicação Total. Em 1981, iniciam-se pesquisas sobre a Língua de Sinais no Brasil, lideradas pela Prof^a Lucinda Brito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1991 a Língua Brasileira de Sinais é reconhecida oficialmente em Minas Gerais e, em 1993, Goiás não apenas reconhece a língua, mas obriga o estado a treinar servidores públicos para a função de intérprete. Também em 1993, a Assembléia Legislativa do Maranhão cria a carreira de intérprete. Em 1998, o sistema de telefonia no Rio de Janeiro cria o Serviço de Atendimento ao Surdo e disponibiliza TDDs (telefones com legendas para surdos) que passam a se comunicar entre si e com ouvintes, por intermédio de intérpretes.

Os surdos eram afastados de suas famílias para poderem estudar na capital do país, à época o Rio de Janeiro, em uma escola residencial, o Instituto Imperial de Surdos-Mudos. Com a criação do CENESP, o Ministério de Educação inaugura as modalidades de atendimento de educação especial, introduzindo atendimentos educacionais nas diferentes Secretarias de Educação dos estados, de forma que os alunos com necessidades especiais não tivessem que se afastar do ambiente familiar. No início da década de 70, o princípio da integração regia o atendimento desses alunos. Esse princípio rezava que o sistema educacional tinha que oferecer o serviço de Educação Especial que fosse mais adequado para cada aluno, garantindo o seu direito de acesso à educação no ambiente o menos restritivo possível, atendendo às suas características pessoais, potencialidades e limitações. Afirmava, entretanto, que preferencialmente a criança deveria ficar estudando nas classes da rede regular de ensino. No contexto desta proposta, considerada como *mainstream*, a criança tinha que desenvolver comportamentos adaptativos para se integrar às classes regulares. Apenas em casos mais sérios seriam oferecidas modalidades alternativas de ensino tais como classes especiais e escola especial, variando o ambiente educacional do mais integrado ao menos integrado. Esse sistema operacional ficou conhecido como Sistema de Cascata.

Em 1990, a Assembléia Geral da ONU, criou o conceito de sociedade inclusiva, enfatizando que a sociedade democrática deveria incluir todas as pessoas, independente de suas características e diferenças pessoais. Em 1994 o conceito da inclusão foi aplicado à educação mundial, o que ficou conhecido como Declaração de Salamanca, cidade espanhola onde o evento ocorreu. Essa conferência contou com a presença de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais, como ONU e UNESCO. As Linhas de Ação da Declaração propõem a criação de modelo mais inclusivo. Utiliza-se, então, como modelo operacional da proposta, o Sistema Caleidoscópico, em contraposição ao Sistema de Cascata. No novo sistema, a presença do aluno com necessidades educacionais especiais na classe regular é necessária e enriquecedora para o grupo, assim como a presença de todas as peças no caleidoscópico é indispensável para a beleza e riqueza de seu todo (Kelman, Carvalho, Machado & Goffredo, 1998).

O paradigma contido na Declaração de Salamanca é o da inclusão. Em relação à educação de surdos, o seu capítulo II, artigo 21, prevê que, face às necessidades específicas de comunicação de surdos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou unidades especiais nas escolas comuns, como as classes especiais.

Os sistemas educacionais foram se adaptando, e aplicando projetos experimentais visando o bilingüismo em suas classes especiais. Mais recentemente, vem sendo

introduzida a figura do intérprete em classes regulares formadas por alunos surdos e ouvintes (Lacerda, 2000). Também vem se desenvolvendo pesquisas e formação de professores para o ensino da LP como segunda língua para surdos, de forma que a aprendizagem se torne mais significativa (Salles, 2003).

2.2 - Panorama atual: no Brasil e no mundo

A educação da criança surda traz à tona a tomada de múltiplas decisões do ponto de vista audiológico, educacional, social e lingüístico. Os pais experimentam frustrações, como por exemplo, ao tomarem a decisão de que seu filho passe a usar uma prótese auditiva responsável pela ampliação do som. Os pais se deparam com a necessidade de adquirir com freqüência uma nova bateria, muitas vezes sem ter o dinheiro necessário para sua aquisição. Também precisam decidir se colocam seu filho em escola para surdos ou em escolas regulares. Na escola regular, as dificuldades de comunicação oriundas da surdez fazem com que o processo escolar seja complexo, implicando em necessidades de adaptação e transformação da mesma para que possa haver uma experiência inclusiva bem sucedida. E porque essas adaptações e transformações são com freqüência difíceis de serem implementadas, surgem várias ofertas educacionais, na busca do melhor método para a alfabetização da criança surda. Na atualidade, a política nacional de educação propõe preferencialmente a inclusão de crianças surdas na escola regular e aponta para o ensino da LS na escola.

Apesar da tendência atual de se introduzir uma educação bilíngüe na escola regular, as práticas raramente têm sido bem sucedidas. Lacerda (2000) relata experiência de inclusão de uma intérprete de LS acompanhando aluno surdo em classe regular. Mas sabemos que nas escolas inclusivas para surdos, principalmente nas do sistema público, não existem intérpretes credenciados disponíveis na sala de aula, fazendo com que eles assumam “uma posição marginal de aprendiz na sala de aula” (Góes, 2004, p. 71). O ensino de LS para pais e funcionários da escola não é oferecido. Tampouco é um adulto surdo que ensina a LS aos alunos surdos e ouvintes, e aos demais membros da comunidade escolar. Afinal, qual deve ser a escola para a criança surda: especial ou inclusiva? Na escola especial para surdos, todos os alunos e professores apresentam algum grau de dificuldade comunicativa, provocada por parcos conhecimentos de uma língua ou de outra. Como se garantir, e quando se introduzir, o ensino da LP? E como fica a integração desses alunos na sociedade, se forem mantidos enquistados em uma escola que não está aberta para a diversidade? As escolas ditas inclusivas não têm primado por oferecer um ensino de qualidade para o aluno surdo, apesar de alguns sistemas já terem introduzido modelos experimentais de ensino de LS. Aliás, Santos (2004) discorda do termo *escola inclusiva* porque dá a conotação de que o processo de inclusão está acabado quando, na realidade, está em andamento. Como já mencionado, o melhor professor de uma língua é o falante nativo dessa língua, desde que passe por um processo de aquisição de conhecimentos pedagógicos pertinentes. Experiências com o bilingüismo, onde as duas línguas são da modalidade oral-auditiva, como por exemplo português e inglês, confirmam isso (Marchesi, 1995). Um professor de inglês, com o referido treinamento, vai ensinar melhor inglês ao aluno brasileiro. Apesar disso, nem sempre os cursos de inglês são ministrados por um professor nativo, falante da língua inglesa. Analogamente, existem professores surdos em número suficiente nas escolas inclusivas, ou mesmo nas escolas para surdos? Estes são problemas com os quais nos deparamos na atualidade.

Para a maioria das crianças surdas o bilingüismo é essencial, e não opcional, devido ao fato que dificilmente conseguem ter acesso a uma educação satisfatória e completa através apenas da LP nas suas versões falada e escrita. O mesmo poderia ser dito em relação a uma educação exclusivamente orientada para a aprendizagem de LS. Entretanto, a prática do bilingüismo na educação ainda é carregada de vieses dentro dos sistemas escolares. A escola se sente responsável e tem se tornado o único agente a ensinar a LS para a criança surda. Experiências precisam envolver a participação dos pais ouvintes dos alunos surdos e, principalmente, contar com o apoio da comunidade surda adulta, através de suas associações, para que esses sujeitos surdos possam se desenvolver em sua plenitude, do ponto de vista afetivo, cognitivo, social e multicultural em um universo bilíngüe (Kelman, 2001; Perlin & Quadros, 1997; Soares & Lacerda, 2004). Um estudo de Takala, Kuusela e Takala (2000) mostra os resultados encontrados em um programa de ensino de Língua de Sinais na Finlândia com 5 anos de duração, tanto para pais ouvintes quanto para seus filhos surdos pré-escolares, envolvendo um total de 61 famílias e 66 crianças. Para as crianças, a Língua de Sinais era ensinada nas creches, na escola ou em suas casas, em uma média de 2 a 4 horas semanais. As aulas eram dadas por um professor surdo que atuava no sentido de brincar e desenvolver atividades sociais em substituição às aulas formais. Os pais e irmãos das crianças recebiam as aulas em encontros semanais aos sábados, perfazendo um total de 100 horas anuais de LS, sendo que as mães participavam de forma mais ativa. O relato dos pais indicou que as comunicações e relações familiares se tornaram mais tranquilas e eficazes, todos tendo aprendido a entender mais a questão da surdez, do bilingüismo e do multiculturalismo. Além disso, o ensino de LS na pré-escola é bastante interessante porque, de acordo com Marchesi (citado em Coll, Palácios & Marchesi, 1995), crianças surdas que aprenderam LS desde pequenas são mais preparadas para enfrentar problemas do que as demais crianças surdas, que são mais impulsivas.

Fernandes (2003) também ressalta a importância de se entender a educação de surdos de uma forma mais abrangente. Afirma:

Evidentemente, nossa experiência, na área, aponta para várias direções. Vemos, por um lado, caminhos mais lúcidos que respeitam o surdo e sua cultura e, portanto, encaram o bilingüismo na educação como um todo nunca dissociado de um projeto educacional – que envolve a comunidade de surdos e inclui não só os educadores, mas os familiares quer sejam surdos ou ouvintes, e que se estende ao meio social em que vive este indivíduo, de modo a estimular e a atuar no sentido de propiciar a interlocução constante (p. 54).

Não se pode considerar a educação como processo restrito à escolarização, pois educação não depende exclusivamente de prática pedagógica. Ela se inicia dentro do contexto familiar. A língua é construída na prática diária das interações com os vários membros da comunidade em que a criança ouvinte se insere, sem que a criança perceba esta aquisição como algo particularmente especial. Desde pequenos interagem com “outros sociais”, agindo comunicativamente e, a cada emissão de som por parte da criança que se pareça com a língua do seu grupo cultural, os adultos fazem uma festa: “Muito bem! Você falou mamã!”, enfatizando a repetição da mesma, de forma cada vez mais clara e precisa, de acordo com os padrões lingüísticos de sua comunidade. Crianças surdas, ao contrário, não têm essa oportunidade. Tanto a LS, quanto a LP têm que ser aprendidas de forma mais sistemática. A única forma “natural” de surdos adquirirem uma língua seria no caso de serem filhos de pais surdos. A primeira língua ou L1, seria então a LS. Isso ocorre em

apenas 5 - 10% dos casos. A criança ouvinte que nasce de pais surdos adquire “naturalmente” a LS, de forma simultânea à LP, que ouve desde o nascimento, ao ter contato com ouvintes, membros de sua família e demais pessoas que lidam com ela.

Já mencionamos anteriormente a hipótese inatista de aquisição de língua, que faz surgir em crianças surdas algum tipo de língua de sinais, ainda que esta não lhes tenha sido ensinada. Os estudos de Petitto e Marantette (1991) reforçam essa teoria pois, ao estudar balbucio em bebês, encontraram um desenvolvimento paralelo do balbucio oral e do manual. Todos os bebês estudados apresentaram habilidade para desenvolver uma língua ou outra. No bebê surdo, os balbucios orais terminavam por se extinguir. No bebê ouvinte, as produções manuais se extinguíam em detrimento das vocalizações, que se desenvolviam na modalidade oral-auditiva. As autoras concluíram que existe uma capacidade lingüística inata que sustenta a aquisição de linguagem, independente da modalidade, oral-auditiva ou espaço-visual. A existência de uma bagagem lingüística inata se enfraquece na medida em que, como já foi dito, a humanidade constatou que indivíduos criados em circunstâncias extremamente adversas, afastados do convívio social, não foram capazes de desenvolver qualquer tipo de língua. Em nosso entender, a interpretação para o resultado encontrado pelas autoras é de que o contexto cultural (interação com os outros sociais) é o fator determinante para o desenvolvimento de uma e inibição da outra língua.

A criança surda aprende mais rapidamente a LS do que a criança ouvinte aprende uma língua oral (português, por exemplo). Isso se dá porque a representação icônica, característica de uma língua de sinais, ocorre antes no desenvolvimento infantil do que a representação verbal de uma língua oralizável. Mesmo a criança ouvinte aprende a dar “até logo” meses antes de falar “até logo”. As mãos amadurecem mais rapidamente que a laringe e os músculos da língua e portanto a criança se habilita a sinalizar antes de falar, se lhes forem dadas as condições para isso (Acredolo & Goodwyn, 1988, 1996/2003; Bates & Carnevale, 1993; Kelman & Fernandes, 1998). Estudos recentes em neurociências têm demonstrado que o ensino de simples gestos ou sinais a bebês ouvintes, antes de começarem a falar, facilita o processo comunicativo e estimula o desenvolvimento intelectual (Acredolo & Goodwyn, 2000; New York Times News Service, 2004).

A possibilidade de desenvolver linguagem, ainda que a audição não esteja presente, e sem que haja ensino sistemático e formal, é corroborada por pesquisadoras americanas (Deusen-Phillips, Goldin-Meadow & Miller, 2001), que encontraram capacidade narrativa em crianças surdas, ainda quando um modelo explícito para narração não estivesse presente. Argumentam que mães ouvintes que narram histórias para seus filhos surdos, mesmo tendo consciência de que eles não as estão escutando, terminam por encorajar seus filhos a narrar suas histórias, ainda que de forma alternativa. Crianças surdas, portanto, são capazes de narrar, mesmo que não tenham aprendido LS, pois criam uma “língua” doméstica com suas mães através de gestos espontâneos, fazendo uso deles para criar o que as autoras denominaram de *protonarrativas*. As autoras constataram que as estruturas lingüísticas usadas pelas crianças surdas em seus gestos familiares são mais complexas do que as usadas pelas próprias mães. O estudo descritivo dos aspectos estruturais dos gestos que essas crianças utilizam tenta determinar se algumas das propriedades lingüísticas achadas na linguagem infantil em estudos inatistas gerativos também podem ser achadas nesses gestos. Concluem que não existe essa relação. Os gestos são aprendidos. As crianças surdas são capazes de produzir posteriores narrativas apropriadas, apesar da ausência de um modelo de linguagem, porque essas mensagens culturais particulares estão acessíveis também através de canais não verbais (p.334). A criança surda capta as pistas não verbais

(expressões faciais e posturais, por exemplo), sugerindo que os membros familiares fazem uso de formas *multimodais* de narrativa, estimulando a criança surda a fazer suas próprias narrativas.

A corrente inatista sistematiza-se com Chomsky (1986), que defende a idéia de que a criança já nasce com universais lingüísticos inerentes a todos os indivíduos e cabe ao meio estimular esse potencial já existente. Pinker (1994) avança nos estudos sobre o inatismo quando menciona que a linguagem é um instrumento tão importante ao desenvolvimento humano que está ligada ao instinto, embora o desenvolvimento da língua, compreendendo as regras gramaticais, se deva às interações que se estabelece com o meio.

De uma forma instigante, Goldin-Meadow (2003) deixa claro que existem limites para o desenvolvimento de processos de aquisição de língua. Segundo a autora, crianças criadas sem interação humana não desenvolvem língua, o que reforça a influência do fator cultural. A propósito da criação de linguagem pelas crianças surdas, afirma:

O que nós vimos, explorando essa resistência, é que certos aspectos da linguagem são centrais para os humanos – tão centrais que seu desenvolvimento está virtualmente garantido, não necessariamente por um gen em particular, mas por uma variedade de combinações de fatores genéticos e ambientais. É neste sentido que a linguagem é inata (p.220).

Parece-nos, cada vez mais, que a discussão acerca de um modelo de prática efetiva de ensino para surdos têm raízes anteriores, estando indissociavelmente vinculada a aspectos relacionados à educação e à comunicação humana. Para os fins deste trabalho, entendemos educação como um processo de co-construção do desenvolvimento humano. Na escola, é liderado e mediado pelo professor, que assume a função de responsável pela criação de um clima em que todos os participantes aprendem uns com os outros, na medida em que se engajam em atividades cooperativas (Maciel, Branco & Valsiner, 2004) Ora, como aprender uns com outros em uma classe onde circulam simultaneamente duas línguas, sendo que uns não falam a língua de outros ou até mesmo, não falam língua nenhuma, nem LS, nem LP? O problema vai confluindo para a discussão sobre o papel que a comunicação humana exerce em processos interativos em diferentes contextos, e em especial no contexto escolar. De acordo com Bagga-Gupta (2002), comunicação pode ser entendida como:

Seja através da língua falada, escrita ou sinalizada, comunicação é algo que não ocorre de forma neutra, onde informação e significado são transferidos de uma pessoa (locutor) para outra (receptor) (p.561).

Portanto, comunicação não se dá em um vácuo social. Comunicação é o marco fundamental do desenvolvimento humano. Sua limitação torna difícil a expressão de desejos, expectativas, dúvidas e todos os tipos de sentimentos e experiências dos quais nossas vidas estão impregnadas. A limitação da comunicação, presente na criança surda torna mais difícil o desenvolvimento do pensamento e outras funções mentais superiores. Crianças surdas que não fazem uso de língua, apesar de estarem inseridas em um contexto cultural e socioeducacional rico de significados, portanto, estão em uma condição que limita suas possibilidades de compreenderem e negociarem esses significados com seus parceiros ouvintes, já hábeis na comunicação verbal. Devido à ausência da audição e de

mediadores hábeis que lhes ensinem a LS, elas não adquirem uma língua verbal da mesma maneira que as crianças ouvintes o fazem. No Brasil, com frequência entram na escola regular sem saber nem LP, nem LS, não tendo a oportunidade de encontrar alguém que lhes ensine antes, tanto uma quanto a outra língua (Kelman & Branco, 2003b). A comunicação é de importância fundamental, pois se encontra na base dos processos de desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e do próprio *self* (Fogel, 1993) ou da construção da significação de si e a elaboração de noções relativas à identidade e à alteridade (Góes, 2000b, 2004).

Diversos autores concordam que o problema de uma prática efetiva de ensino para alunos surdos em escola inclusiva não passa apenas pela questão de em qual língua os conteúdos curriculares devem ser comunicados. Existem implicações lingüísticas, sócio-políticas, culturais e educacionais (Knight & Swanwick, 1999; Perlin & Quadros, 1997; Quadros, 1997). Mas também existem possibilidades de que a comunicação circule melhor e o contexto escolar fique mais rico de significados em função da atuação pessoal do professor. Precisamos pesquisar mais sobre esse aspecto, uma vez que este não tem sido objeto de estudos aprofundados na área da surdez.

Knight e Swanwick (1999) propõem que a escola precisa estar atenta às necessidades educacionais do aluno surdo, do ponto de vista lingüístico, social e de aprendizagem. Para atender às necessidades lingüísticas, a escola deve garantir o desenvolvimento de caráter dialógico na primeira língua de cada criança, em contexto educacional propício. Em outras palavras, um menino surdo aos nove anos de idade deveria ter a mesma competência lingüística em LS que um menino ouvinte, da mesma idade, em LP. A escola também deveria dar oportunidade ao aluno surdo de poder se comunicar com êxito, tanto com seus colegas ouvintes, quanto com adultos, tanto em nível social quanto acadêmico. Para que isso ocorra, é fundamental a detecção precoce da surdez, o que vem gradativamente acontecendo em nosso país através da progressiva implantação da Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU). Yoshinaga-Itano (1998, 1999, 2000, 2003) tem demonstrado que bebês com surdez detectada antes dos seis meses de vida, se comparados com bebês diagnosticados entre sete e dezoito meses, apresentam níveis significativamente mais altos de linguagem e desenvolvimento pessoal e social. Além disso, se for oferecido serviço educacional precoce, com programas de habilitação, a criança surda tem chance de chegar ao ensino fundamental com o mesmo grau de desenvolvimento de habilidades cognitivas e lingüísticas que as crianças ouvintes da mesma faixa etária.

Na realidade, sabemos que essa equivalência de competência lingüística ouvinte/surdo ainda é difícil de acontecer, não apenas no Brasil, mas no mundo em geral. Na Suécia, as escolas para surdos consideram LS como a primeira língua e o sueco escrito como segunda língua. Bagga-Gupta (2002) menciona que o nível de leitura e escrita da língua sueca por parte dos alunos surdos é inferior à competência de seus pares ouvintes.

Woodward e Allen (1993, citados em Whitehead, 1999) afirmam que 90% dos professores que aparentam utilizar LS em sala de aula, na verdade, adotam a Comunicação Total, também chamada de comunicação simultânea, por ser o meio mais fácil da professora dar a aula em voz alta, ao mesmo tempo que sinaliza, permitindo também a interação das crianças surdas com seus colegas ouvintes. Professoras brasileiras que falam e sinalizam simultaneamente estão utilizando o português sinalizado, que é uma das expressões da Comunicação Total e consiste no uso de sinais dentro das regras da LP.

Em outras palavras, tendo em vista a impossibilidade de se fazer uso de duas línguas simultaneamente, do ponto de vista do funcionamento neuronal, quando os

professores falam e sinalizam ao mesmo tempo, privilegiam a LP e “infringem” as regras gramaticais da LS. Estão sendo, na prática, criativos e não estão fazendo uso de nenhuma língua formal.

Do ponto de vista socioeducacional, a comunicação simultânea pode trazer benefícios para o aluno surdo, uma vez que possibilita sua inclusão na classe regular. Do ponto de vista lingüístico, porém, isto é considerado uma aberração, pois se mistura sinais de LS com a estrutura gramatical de LP, o que prejudica a correta internalização das regras gramaticais tanto de uma, quanto de outra língua. Existem, ainda, muitas dúvidas em termos de qual seria a proposta mais coerente e eficaz na educação escolar de alunos surdos. Essas dúvidas não se restringem às propostas educacionais brasileiras pois, como podemos verificar, as mesmas indagações vem sendo feitas em outros países do mundo que vêm pesquisando a questão (Bagga-Gupta, 2002; Croyle, 2003; Luckner, 1999; Luckner & Muir, 2001).

Para que alunos surdos possam se beneficiar social, emocional e academicamente de uma escola inclusiva, é preciso constituir um contexto social adequado, garantindo que os surdos não fiquem cognitivamente limitados e socialmente isolados, tanto na sala de aula, quanto no espaço escolar mais amplo. Eles devem se sentir encorajados a interagir com colegas e professores com independência. Uma série de condições são necessárias para isso, dentre elas: ensino de LS por professor/instrutor surdo; melhor formação de professores e funcionários na escola inclusiva, particularmente conhecimento de língua de sinais; estímulo aos alunos ouvintes para aprenderem LS; adaptações metodológicas, curriculares e de material pedagógico; ensino de LS para pais e irmãos. A pergunta que se faz é: será isso possível no Brasil?

2.3 - A questão da inclusão

Inclusão na escola implica em um compromisso que se assume de educar todas as crianças, valorizando a pedagogia da diversidade. Todos os alunos devem estar dentro da escola regular, independentemente de sua origem social, étnica ou lingüística. Desse modo, para a implementação da inclusão, o modelo que se propõe é o Sistema Caleidoscópio, inspirado no brinquedo do mesmo nome, no qual cada peça é importante para garantir a beleza e a riqueza do todo, ou seja, é desejável que na classe regular haja uma diversidade de alunos para que o grupo se enriqueça. Para tal, a escola deve ser criativa e buscar soluções visando à manutenção desse aluno no espaço da sala de aula regular, levando-o a obter resultados satisfatórios em seu desempenho acadêmico e social (Kelman, Carvalho, Machado & Goffredo, 1998; Mazzota, 1996).

Fala-se em inclusão social, digital e também na educacional. A promoção de uma educação para todos caracteriza a luta pelo direito à educação não apenas de pessoas com deficiências, mas também de meninas, (em certos países fundamentalistas em que lhes é dificultada a educação), de filhos de imigrantes, de povos indígenas, ciganos, etc. A Declaração de Salamanca deu força às discussões que ampliam as políticas na área das necessidades educacionais especiais.

O movimento educacional anterior para o alunado portador de algum tipo de deficiência era denominado de *Integração* (Pereira, 1980). Iniciou-se na década de 60 nos países da Escandinávia e tinha a tendência de inserir o aluno com algum tipo de deficiência no ambiente o menos restritivo possível. Eram oferecidas diferentes modalidades de atendimento em educação especial, variando da mais integradora, a sala de aula regular, até

a mais segregativa, como escolas especiais ou até mesmo atendimento domiciliar. O paradigma clínico-médico orientava as políticas educacionais na área da Educação Especial. No modelo da integração, era o aluno quem precisava conquistar sua oportunidade para ser colocado na classe regular, demonstrando habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos. Tais conceitos estavam ligados, em certa medida, às formas tradicionais de educação especial.

A atual Política Nacional de Educação preconiza a educação inclusiva, uma educação que deve ser organizada para atender a todos, incluindo menores trabalhadores, rurais ou urbanos, filhos de imigrantes e portadores de necessidades educacionais especiais. A inclusão total, entretanto, mais do que uma proposta educacional, trata-se de uma utopia. Diversos autores vêm colocando restrições à escola inclusiva (Glat, 1998; Santos, 1997), cuja proposta pode ter razões ocultas, disfarçadas de discurso democrático. Não podemos descartar a razão financeira para a instalação de um processo inclusivo, uma vez que atenção individualizada, com proporção professor-aluno muito menor, é muito mais onerosa aos cofres de qualquer governo e em qualquer país.

Como implementar um modelo de escola inclusiva eficaz na realidade brasileira? Qual tem sido o rendimento cognitivo de alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas turmas regulares? Quais as conseqüências psicológicas para uma criança que se esforça sobremaneira para ser bem sucedida academicamente e ainda assim não consegue porque o sistema educacional não lhe oferece condições adequadas para suprir as limitações orgânicas ou sensoriais? Os professores estão capacitados a receber os alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas? É fundamental que recebam permanente subsídio para transformarem sua prática educativa. Embora a própria Declaração de Salamanca, em seu artigo 21, tenha feito a ressalva de que nem todos os alunos devem ser incluídos, ainda assim essa restrição não vem sendo muito respeitada.

Dado que a inclusão é um fenômeno internacional e, aparentemente irreversível, é fundamental refletirmos sobre mecanismos que possam aperfeiçoar a maneira como a inclusão vem sendo feita no Brasil e, em especial, em Brasília. Primeiramente, é interessante relatarmos algumas experiências internacionais e nacionais sobre a inclusão de alunos surdos. Em tempo: o termo inclusão vem sendo inadequadamente utilizado, pelos sistemas públicos de educação, confundindo-se com o termo integração, como se fossem sinônimos. Conforme vimos anteriormente, os dois conceitos são bem diferenciados, contextualizados historicamente em momentos distintos.

Na Alemanha, por exemplo, fala-se em integração. Lá existe autonomia dos sistemas educacionais, sem que haja uma proposta centralizadora do Estado. Iniciou-se a experiência de integração na década de 70, em Hamburgo, ampliando-se o número de escolas e posteriormente o número de cidades que adotaram o modelo denominado de classes de integração. Beyer (2002) relata que, com a continuidade de experiências, adotam-se alguns princípios que têm a conotação da integração como um movimento em que “as diferenças fossem encaradas como oportunidade para enriquecimento recíproco” (p. 159). Entre esses princípios estão o do apoio interdisciplinar, em que o professor da turma e um educador especial (ou professor de apoio) trabalham conjuntamente, preferencialmente durante as atividades de sala de aula; o da aprendizagem diferenciada, já que nem todas as crianças aprendem da mesma maneira, com os mesmos procedimentos e no mesmo tempo; e o princípio da avaliação individual, em que os desempenhos e progressos são avaliados com respeito às individualidades.

Na Inglaterra, a maioria dos alunos surdos está integrada na escola regular, que oferece o serviço de sala de recursos em horário diferente do da classe regular. Um número menor de crianças surdas estudam em escola especial. A professora da sala de recursos, a professora da escola especial para surdos e a professora itinerante que dá consultoria à professora da classe comum, todas têm um QTS (Qualified Teacher Status), obtido no bacharelado em Educação, combinando estudos e treinamento especializado. Depois de obter o QTS a professora ainda precisa trabalhar por cerca de três anos para só depois obter o certificado de Professora de Crianças Surdas. Como se pode constatar, é necessário alto nível de especialização para se adquirir uma habilitação no trabalho de escolarização da criança surda (Teacher Training Agency, s/d).

Na Catalunha, Espanha, existe o Grupo de Investigação sobre Surdez e Transtornos na Aquisição da Linguagem (GISTAL), vinculado à Universidade Autônoma de Barcelona, que assessora o sistema escolar público, com foco na escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais. O sistema educacional conta com um serviço descentralizado em Centros de Recursos Educacionais para Deficientes Auditivos (CREDA), aos quais o GISTAL presta assessoria e consultoria, adotando preferencialmente o oralismo. Para isso, conta com o apoio de 257 especialistas em audição e linguagem ou fonoaudiólogas. Realiza pesquisas e estudos para “identificar os padrões de conduta mais significativos que caracterizem os estilos interativos do professor integrador com o aluno surdo” (GISTAL, 2002, p. 27).

Na Itália, a tendência é da inclusão dos surdos. Só que o bilingüismo é valorizado em sala de aula. Uma experiência inovadora ocorreu em 1992 em uma escola próxima à Roma, onde a LIS (Língua Italiana de Sinais) passou a ser ensinada a um grupo de crianças ouvintes. Essa experiência se mantém até os dias de hoje (Discover Biella, s/d).

Apesar das experiências estrangeiras também abraçarem a causa da inclusão, parece existir um descompasso no que se refere à formação de professores. No caso do Brasil, caiu no senso comum dizer que a inclusão traz um paradigma pedagógico conceitualmente interessante, o da convivência com a diversidade na sala de aula. Essa intenção é certamente louvável sob diversos aspectos. O que ocorre, entretanto, é que o ideário educacional brasileiro inclusivista não vem acompanhado de capacitação necessária. A realidade do professorado no nosso imenso país carece de formação adequada. É comum se fazer uma inclusão incipiente, sem a presença de intérpretes, professores fluentes em LS e, muito menos, sem a presença de instrutor surdo na sala de aula. Pimenta (2003) aponta para a fragilidade do processo comunicativo, em geral com um conjunto de sinais desarticulados ou pelo português sinalizado. As mães reclamam das dificuldades que seus filhos surdos têm para aprender (Dias, 2004; Rosa, 2003; Silva & Pereira, 2003).

O processo de inclusão de um aluno com necessidade educacional especial não termina quando este é colocado em uma classe regular. Ao contrário, inicia-se. A operacionalização da inclusão requer esforços, recursos e produção de conhecimento teórico associado a experiências positivas desenvolvidas pelo país.

Cada vez mais pesquisadores e professores têm procurado refletir sobre as práticas desenvolvidas nos diversos espaços educacionais, buscando ver, por meio da pluralidade de interesses dos vários sujeitos surdos e de suas diferentes formas de interagir, modos de construção de conhecimentos e constituição das relações intersubjetivas, para melhor compreender a riqueza do funcionamento humano e as dinâmicas que ocorrem nesse contexto.

Nesse sentido, focalizar o olhar sobre a prática educacional que envolve os sujeitos surdos pode revelar-se muito interessante, já que abre uma perspectiva de discussão perante certas peculiaridades do funcionamento desses sujeitos e de dinâmicas em sala de aula que podem trazer contribuições importantes para a reflexão dos múltiplos papéis da instituição escolar. É sabido que a escola, em muitos casos, tem produzido poucos resultados realmente efetivos. Após anos de escolarização, muitos sujeitos surdos apresentam ainda defasagens escolares, não sendo capazes de ter uma produção escrita compatível com a série, além de apresentar defasagens em outras áreas (Salles, 2003, p.57).

Apesar de o discurso oficial propor a inclusão, são poucas as escolas brasileiras que utilizam estratégias de adaptação das práticas pedagógicas ao aluno com necessidades educacionais especiais. A proposta da educação integradora ainda prevalece e vem sendo praticada há pelo menos três décadas no Brasil. Na atualidade, a criança não é colocada em ambiente educacional o menos restritivo possível, como preconizava a integração: em alguns casos ela é posta diretamente na classe regular, em nome da inclusão. Nesse sentido, a inclusão termina sendo, muitas vezes, um mecanismo perverso, pois o aluno é colocado na classe regular, sem demonstrar habilidades de poder acompanhar os trabalhos propostos e sem que a escola ofereça estratégias de flexibilização, quer de profissionais, quer de adaptações curriculares. A aprendizagem fica, no dizer de Lacerda (2000, p.72), “às margens, num espaço paralelo, dentro da sala de aula de alunos ouvintes.”

Durante muitas décadas, o trabalho educacional voltado para alunos surdos foi pautado nos princípios do oralismo (Goldfeld, 1997), sem apresentar resultados acadêmicos satisfatórios. A maior parte dos surdos profundos não desenvolveu uma fala socialmente inteligível e, em geral, o desenvolvimento alcançado foi parcial e tardio em relação à aquisição de fala apresentada pelos ouvintes, implicando em um atraso de desenvolvimento global significativo. Somadas a isso, estavam as dificuldades ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Sempre tardia, cheia de problemas, mostrando sujeitos muitas vezes apenas parcialmente alfabetizados após anos de escolarização (Fernandes 1989, Salles, 2003; Quadros, 1997).

Entre as experiências positivas de inclusão do aluno surdo, vale a pena mencionar um estudo realizado por Luckner & Muir (2001) que investigou as causas de sucesso entre estudantes surdos americanos de escolas inclusivas públicas. Entrevistaram vinte alunos surdos das últimas classes do ensino fundamental, seus pais, professores, intérpretes e “anotadores” (*note takers*) dos conteúdos. Apenas três dos vinte alunos faziam uso desse último profissional, que trabalhava com processamento de texto, de forma que o aluno pudesse ler, na hora, o que o professor estava falando. As entrevistas indicaram que: esses alunos “trabalhavam duro”; prestavam muita atenção às aulas; perguntavam sempre que tinham dúvidas; tinham auto-estima elevada; eram altamente estimulados pelos seus pais, professores, intérpretes e anotadores. Os alunos também faziam uso de uma variedade de equipamentos auxiliares como aparelho de amplificação sonora, sistemas FM (frequência modulada), computadores, telefones com texto (TDD) e *closed caption*⁹. De acordo com a auto-percepção desses alunos bem sucedidos, além de estudarem muito, consideravam importante: estar envolvido na prática de esportes e competições, saber fazer amigos e se defender. Curiosamente, os alunos surdos ressaltavam a importância de ter amigos ouvintes que os ajudassem sempre que necessário. Além disso, liam muito e tinham habilidades

⁹ Programas de televisão que, além de serem falados, são legendados. O Jornal Nacional da TV Globo iniciou o *closed caption* em 1997.

avançadas de compreensão e organização escolar. O total envolvimento dos pais, na percepção deles próprios, contribuiu para isso. Não mediram esforços para que seu filho tivesse uma boa escola, dispendo-se a percorrer longas distâncias para ir até ela, aprender Língua de Sinais para poder se comunicar com seu filho ou filha, além de prover atendimento fonoaudiológico e estar sempre cuidando da manutenção das próteses auditivas. Finalmente, de acordo com professores, intérpretes e anotadores, três fatores eram os predominantes para o sucesso de seus alunos: apoio familiar, determinação e personalidade extrovertida.

Do ponto de vista da escola, as professoras enfatizaram a importância da elaboração do planejamento em comum com a intérprete, com a qual se reuniam uma vez por semana. Mais ainda, ressaltaram a importância da colaboração entre todos os profissionais da educação para garantir o sucesso do processo educativo. Esse artigo desperta nossa atenção no sentido de que constata que, apesar dos grandes desafios, é possível se fazer a inclusão de crianças surdas em turmas regulares com sucesso. A questão é de como essa inclusão precisa ser feita, se estão presentes mecanismos de aquisição da LP como segunda língua pela criança surda ou se ela aprende LP no mesmo momento pedagógico que seus pares ouvintes. Quais, enfim, são os recursos humanos, as estratégias comunicativas utilizadas, os recursos materiais e pedagógicos necessários para que ela possa ocorrer de forma exitosa.

Sentimos a necessidade de aprofundar o estudo dos contextos educacionais e lingüísticos, uma vez que são poucas as pesquisas empíricas que avaliam a eficácia de programas inclusivos para crianças surdas. Também o sistema educacional americano carece de pesquisas nessa área (Croyle, 2003). Na teoria, incluir crianças surdas em programas para crianças ouvintes pode provocar nas crianças ouvintes o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a seus colegas surdos, além de se beneficiarem das interações. Pesquisas realizadas por Voeltz (1982) e Staub (1998) (citados em Croyle, 2003) mostraram que crianças sem necessidades especiais aceitam mais prontamente seus colegas com necessidades especiais se existe uma aproximação física entre os dois grupos, e que crianças ouvintes se beneficiam dessas experiências na medida em que desenvolvem amizades com seus colegas surdos.

Queremos analisar esse fenômeno sociais, lingüísticos e educacionais, enfatizando as estratégias comunicativas dentro de uma perspectiva de desenvolvimento humano que aborda a importância do papel da cultura e das interações humanas nas quais o sujeito tem uma participação ativa: o construtivismo sociocultural.

CAPÍTULO 3 - A ABORDAGEM SOCIOCULTURAL CONSTRUTIVISTA

*“ O que é a paz senão a aceitação do diferente, dos que não
são como eu? A diferença tem suas raízes na história,
na cultura, na língua.”
(Mário Benedetti)¹⁰*

3.1 - O papel da cultura no desenvolvimento humano

Nas últimas décadas tem-se prestado maior atenção às influências que a cultura exerce nos processos de desenvolvimento humano e nos processos de aprendizagem. Esse foco só foi possível graças à tendência de se estabelecer uma intercomunicação entre as distintas áreas do conhecimento.

Um enfoque mais tradicional estabelecia uma relação hierárquica entre os saberes, indicando, em um patamar mais elevado, o pensamento filosófico. Este, por sua vez, influenciava a psicologia, que influenciava a pedagogia, localizada em um patamar inferior, fornecendo-lhe os fundamentos necessários, através das chamadas *teorias de aprendizagem*. Durante o século XX, a relação entre filosofia e psicologia foi vista sob a ótica do conflito e não da cooperação. Filosofia era tida como uma disciplina seminal, contextualizada historicamente, que dava as ferramentas necessárias para se pensar em lógica formal e refletir acerca de questões abstratas, conceituais (Bigge, 1977). Seu ensino, entretanto, dedicava pouca atenção a formulação de técnicas sobre raciocínio científico e construção de teoria. Já algumas teorias psicológicas eram vistas como estudos acerca das interações humanas que não sofriam alterações ao longo do tempo.

Esta hierarquização de saberes já vem sendo questionada há bastante tempo, principalmente devido a novas áreas do conhecimento humano que vão surgindo, propiciando interfaces de saber com campos científicos previamente existentes. Simultaneamente, a utilização de teorias interpretativas sobre o comportamento humano na psicologia vem sendo enriquecida com as contribuições das ciências sociais, da antropologia, da estética e da literatura que iluminam e influenciam os estudos contemporâneos da psicologia acerca do desenvolvimento humano.

Profissionais dessas diferentes áreas vêm buscando aprofundar o tema do desenvolvimento humano numa tentativa de compreendê-lo tanto do ponto de vista conceitual, quanto dos fatores que o influenciam. As questões investigadas, os métodos utilizados na busca de soluções a essas indagações e as explicações propostas não são as mesmas de 20-30 anos atrás. Essas alterações refletem o progresso na compreensão dos fenômenos psicológicos que estão embutidos no processo de desenvolvimento humano, principalmente à luz de pesquisas mais recentes (Papalia, Olds & Feldman, 2001, p.5).

Inicialmente, desenvolvimento humano era basicamente restrito ao estudo do desenvolvimento infantil. A idéia de que o desenvolvimento além da infância deveria ser também objeto de estudos científicos iniciou-se com a publicação do livro *Adolescência*, por Stanley Hall, em 1904. Este psicólogo foi também um dos primeiros a estudar o fenômeno do envelhecimento. A introdução de estudos longitudinais, desenvolvidos para

¹⁰ Perplejidades de fin de siglo. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993.

acompanhar a evolução de crianças, constituíram uma contribuição fundamental para a compreensão do desenvolvimento como algo que se estende ao longo de todo o ciclo vital.

Historicamente, os primeiros estudos sobre desenvolvimento eram voltados apenas para o período relativo à infância e a criança era entendida como um ser passivo que não contribuía para o seu próprio desenvolvimento. Este se dava a partir de uma concepção unidirecional, onde, no modelo naturalista, a criança era vista como se desenvolvendo naturalmente (Gesell, 1929, 1930, 1943), e no modelo empiricista, deveria ser provida de conteúdos sociais e acadêmicos para que pudesse se desenvolver (Bandura & Walters, 1963; Bee, 1986; Papalia, Olds & Feldman, 2001).

Teorias que enfocam as formas como a transmissão cultural é processada obedecem basicamente a dois modelos: o de transmissão cultural unidirecional e o bidirecional. Valsiner (1994) critica a maioria das teorias sobre a aculturação baseadas “na noção dominante da transmissão cultural ou socialização” (p. 50). Segundo o autor, esta visão resulta em um receptor passivo da transmissão cultural ou socialização, o qual recebe as mensagens culturais sem transformá-las, mesmo que hajam perdas ou erros de transmissão. Nesta perspectiva, se algum jovem apresenta distúrbios de comportamento, como delinqüência, por exemplo, as explicações baseiam-se em uma “falha no processo de transmissão cultural”. Este modelo tem as características da unidirecionalidade, uma vez que o ser humano restringe sua área de atuação à recepção das mensagens culturais produzidas pela sociedade. Fenômeno análogo à *educação bancária*, conceito criado por P. Freire (1975), ao criticar as práticas convencionais de se transmitir conhecimentos que são depositados na pessoa, como se deposita dinheiro em um banco. A unidirecionalidade do modelo de transmissão cultural pode, portanto, ser entendida como um processo de *transmissão cultural bancária*, parodiando o educador brasileiro. Já na perspectiva bidirecional, todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais, em um processo dinâmico e interativo (Valsiner, 1994).

Na psicologia do desenvolvimento encontram-se variadas interpretações sobre a sua natureza. Há concepções naturalísticas, que valorizam o desenvolvimento biológico; unidirecionais, que só vêem o “progresso” individual, a partir da transmissão cultural; e existem teorias que enaltecem o papel ativo do sujeito, que interage permanentemente com o seu contexto sociocultural, transformando-o. Cole (1992) faz uma explanação sobre as três perspectivas dualísticas que dominaram as teorias sobre desenvolvimento no século XX e propõe uma quarta alternativa. As teorias dualísticas são (1) a biológica-maturacionista, cujo representante máximo é Gesell; (2) a ambiental de aprendizagem, que tem Skinner como expoente máximo; e (3) a interacional, representada por Piaget, cuja dualidade consiste nos fatores biológico e ambiental, a partir dos quais o indivíduo constrói seu desenvolvimento através de tentativas de adaptação. Cole propõe uma quarta alternativa para o estudo do desenvolvimento, ao assumir que os fatores biológico e ambiental, dicotomizados nas três perspectivas acima citadas, interagem indiretamente, intermediados pela cultura. É dentro dessa perspectiva que vincula desenvolvimento à cultura que podemos entender melhor os processos de interação cultura-indivíduo. Desenvolvimento, tanto biológico quanto social, pode ser descrito como “processo pelo qual novas formas de organização emergem daquelas que as precederam no tempo” (Brent, citado em Valsiner, 1989).

O estudo do desenvolvimento humano na contemporaneidade tenta explicar, prever, descrever e interpretar comportamentos que ocorrem nos diferentes contextos que o

influenciam, tais como família, escola, condição socioeconômica, etnia e cultura. Ford e Lerner (1992) abordam desenvolvimento humano de maneira clara e abrangente, com conotação sistêmica. É assim entendido:

Desenvolvimento humano individual envolve processos de transformação e incremento que, através de um fluxo de interações entre características atuais da pessoa e dos contextos em que ela está inserida, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém uma organização coerente com a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (p.49).

Desenvolvimento, portanto, pressupõe interações que se dão em ambientes social e culturalmente estruturados e que promovem mudanças ao longo do tempo, implicando em transformações. É sistêmico porque é entendido como um fenômeno multideterminado, ou seja, não existe uma causalidade linear. São vários os fatores que, de forma integrada e articulada, vão promover o desenvolvimento.

O princípio da determinação foi tradicionalmente adotado como paradigma pela psicologia. Gradativamente, foi sendo substituído pelo princípio da indeterminação, que veio para dar conta de sistemas abertos como o ser humano: um sistema que não se repete, múltiplemente determinado ou até mesmo indeterminado, uma vez que são tantas as dimensões que exercem influências sobre o seu comportamento, entre elas, o *tempo*, por exemplo. A perspectiva sistêmica também foi adotada em outras áreas da ciência, como na física, ciências sociais, etc.

Cultura vem sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento e pode ser conceitualizada conforme a perspectiva que se assuma: antropológica, arqueológica, psicológica (evolutiva, social, desenvolvimental, transcultural, por exemplo), sociológica. Na psicologia, as contribuições de Shweder são fundamentais, assinalando as diferenças entre psicologia cultural e psicologia transcultural, bem como a ênfase que dá à intencionalidade na cultura (Shweder, 1991).

O reconhecimento da associação entre fenômenos psicológicos e processos culturais, no sentido de que os primeiros são de certa forma constituídos pelos últimos, deu origem a um novo campo de estudo: a psicologia cultural, tendo J. Bruner como um dos seus principais expoentes. Cultura, para Bruner, traz necessariamente a mente em foco. O objetivo deste ramo da Psicologia é de compreender as formas pelas quais os fenômenos psicológicos são parte da vida cultural e são interdependentes com outros fenômenos culturais. Para diversos pensadores da psicologia cultural, ao invés de ser considerada como uma simples “variável”, a cultura exerce um papel crucial na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais.

Pré-existente ao indivíduo, a cultura faz parte não apenas de seu processo de socialização, mas também tem sido reconhecida como constituinte fundamental do pensamento e da ação humana (Cole, 1992; Valsiner, 1989, 1998, 2000; Vygotsky, 1978, 1987). Fenômenos psicológicos complexos, superiores e maduros são estimulados e organizados pela experiência social. Em particular, Vygotsky e Luria acreditavam na mutabilidade da estrutura da atividade mental e das formas gerais básicas dos processos cognitivos ao longo do desenvolvimento histórico.

Tudge, Hayes e Otero (2000) entendem cultura dentro de uma perspectiva contextualista ecológica. Para eles, cultura consiste de um grupo de pessoas que são vistas por outras ou que vêm a si próprias como constituintes de um grupo que compartilha valores, crenças e práticas e que tentam passar estes valores para os mais jovens de seu grupo.

Bruner estabelece uma estreita relação entre o conceito de cultura e o da mente humana quando define cultura como o modo pelo qual construímos, negociamos, institucionalizamos nossa forma de viver e pensar e que terminamos chamando de “realidade” (1996, p.87), embora para ele, não exista uma única versão basicamente verdadeira e objetiva da realidade (Bruner, 2001). A diferença entre Bruner e Vygotsky é que este último considera que, na ontogênese, o indivíduo passa por um tipo de pensamento natural. Para Bruner, a mente jamais pode ser considerada como natural (1996). Ela é sempre cultural, embora, assim como Vygotsky, considera que a cultura seja historicamente e socialmente construída.

Para nos dar uma visão dentro da perspectiva sociocultural construtivista, Valsiner (2000, p. 50) define cultura como um todo integrado no qual as “interconexões sistêmicas entre as motivações fisiológicas e suas transformações através das instituições sociais estão no núcleo do conceito”. Entre as várias reflexões sobre cultura, Valsiner (1998, p. 184) menciona a de Obeyesekere, um pesquisador que trabalhou com o paradigma da psicanálise em estudos sobre interpretação de bruxarias e regressões, e com mulheres grávidas na cultura do Sri Lanka. Ele revela: “o trabalho da cultura é um processo pelo qual as formas simbólicas são criadas e re-criadas através da mente das pessoas” (1990, p. 145). Assim como Bruner, Valsiner e tantos outros, Obeyesekere também vê a cultura de forma bidirecional, consistindo de internalização de idéias na mente das pessoas, mediadas pela consciência e atuação dessas mesmas pessoas sobre a cultura, transformando-a.

Entretanto, nem todos os psicólogos culturais concordam com essa dimensão da psicologia cultural que valoriza o papel da internalização/externalização do indivíduo, como agente capaz de interferir diretamente no processo cultural. Ratner (1996, 2002), inspirado pela teoria da atividade nos moldes de Rubinstein e Leontiev, acha que cultura é partilhar conceitos e compreensão das coisas, valores e práticas sociais, e que esses processos, assim como os fenômenos psicológicos, são mentais, em permanente interação. Ele, entretanto, não enfatiza a relação de bidirecionalidade em que a cultura influencia o indivíduo, e este também a influencia e a transforma de forma ativa. Diz Ratner (2002, p. 6):

Minha abordagem se restringe a descrever e explicar o conteúdo cultural específico que está impregnado nos fenômenos psicológicos compartilhados pelos membros de uma sociedade específica (ou subsociedade).

Ratner discorda de Valsiner e Bruner naquilo que resolveu denominar de *visão mentalística* da cultura. Para ele, os processos culturais estão baseados na atividade humana, reforçando a teoria de Leontiev. A teoria da atividade é a força estruturante. Diz ele (1996, p. 410):

A crítica à tendência mentalística em psicologia cultural não significa desvalorizar essa abordagem. Os psicólogos culturais dessa corrente se satisfazem em corrigir a tendência prevalente em psicologia que considera os fenômenos psicológicos como se tivessem sua

origem em processos intra-individuais. Os psicólogos culturais estão corretos em enfatizar que os conceitos culturais sobre coisas, pessoas e vida em geral estimulam e organizam os fenômenos psicológicos. Entretanto, isto é apenas metade da história. Esses conceitos estão enraizados em idéias práticas sobre como se organiza a vida social concreta.

A divergência de Ratner consiste em considerar que as interações sociais não são um fenômeno absoluto e universal, mas são determinadas pela atividade prática da cultura e não se repetem em outras circunstâncias sociais. Ratner cita o relatório de Luria (1990) sobre a pesquisa com os camponeses do Uzbequistão acerca da percepção de cores, formas e processos de pensamento. Segundo Ratner, Luria não menciona, por exemplo, a interferência das razões sociais nas diferenças psicológicas encontradas entre os grupos étnicos pesquisados. Luria achou que, em uma tarefa de categorização de objetos familiares, camponeses tendem a fazer conjuntos baseando-se em contextos concretos das atividades que executam na vida prática, enquanto sujeitos mais educados tendem a fazer uma classificação mais categorial, mais abstrata. Para Ratner, Luria se restringe a um aspecto descritivo das diferenças psicológicas, sem fazer uma análise mais aprofundada dos aspectos sociais, culturais, que influenciam essas diferenças. Ratner menciona que o conceito de tristeza, por exemplo, uma emoção universal, recebe diferentes conotações em distintos contextos socioculturais, variando em práticas e ritos, como expressões da atividade humana. Exemplifica com os estudos de Obeyesekere (1985) sobre a construção do sentimento de tristeza no Sri Lanka, conceito vinculado ao budismo. Tristeza lá é vista como enobrecedora, porque o costume budista a interpreta como preocupação e aflição com os problemas da vida. Já em contextos ocidentais, tristeza pode ser vista como uma experiência solitária, independente da atividade cultural, mas vivenciada como atividade coletiva, em que chorar em grupo pode aliviar o sentimento de tristeza e perda. É o caso das “carpideiras”, presentes na cultura nordestina.

Mas como falar em uma visão mentalista sociocultural? Afinal, como é que os conceitos “entram” nas mentes humanas? Ratner passa a impressão de excluir a participação do indivíduo na psicologia cultural, como se as mudanças que ocorrem em seu desenvolvimento não pudessem ser provocados pelo princípio da indeterminação do sujeito. Isso implica em uma visão unidirecional, como se com uma análise exclusivamente sociológica pudesse se apreender a realidade. Seria, nos comentários de Josephs (1996, p. 437), entender que Ratner usa a noção de *separação exclusiva* (Valsiner & Cairns, 1992) entre cultura como conceito e um psiquismo humano, livre de aspectos culturais. Ratner não aborda a bidirecionalidade. Ele enfatiza o papel da atividade na cultura, sendo a atividade concreta o fator que determina o fenômeno psicológico.

Em nosso entender, devemos enfatizar a natureza social das funções psicológicas tanto quanto o papel ativo, construtivo e transformador do indivíduo em um sentido verdadeiramente dialético da *separação inclusiva*, que não funde, mas também não dicotomiza, principalmente quando se estudam os fenômenos de inclusão e interação do aluno surdo. Não pensamos na inclusão de forma bipolar, ou se é a favor ou contra. É importante investigar como ela vem sendo feita. Falaremos mais adiante e em maior detalhe sobre os conceitos de separação inclusiva e exclusiva, ao fundamentar os princípios que caracterizam as correntes sociogenéticas sobre o desenvolvimento humano.

A cultura é composta por bens materiais (artefatos, ferramentas) e por bens simbólicos (linguagem, por exemplo). Por essa razão, muitas concepções sobre cultura

ênfatizam o compartilhar de sistemas simbólicos. Toomela (1996, p. 298) a considera como “informações repartidas socialmente que estão codificadas em símbolos”.

A conexão cultura-mente é fundamental dentro do paradigma sociocultural construtivista porque se entende que ela vai se construindo nas interações, antes do ser humano adquirir linguagem. Inicia-se a partir da construção de significados, o que já ocorre no bebê no período pré-lingüístico. Por exemplo, quando o bebê quer pegar em algum aparelho eletrônico e seu pai nega, o bebê começa a chorar porque entendeu que seu pai está limitando sua ação, o que, nessa fase, é associado a forte sentimento de rejeição. O nexó cultura-mente, portanto, se desenvolve a partir de um terceiro eixo que é o da comunicação humana. Ao mesmo tempo que a cultura é um produto de mentes, ela também as influencia e isto se dá através de diversos instrumentos simbólicos, entre eles, a linguagem, verbal e não-verbal. Comunicamo-nos com o objetivo de afirmar ou alterar o estado intencional do outro, influenciando suas ações, em um campo de permanentes negociações cognitivas, lingüísticas e afetivas.

Existem outras espécies no mundo animal que estão capacitadas a realizar algum tipo de comunicação. As abelhas, por exemplo, possuem uma dança específica para a comunicação da localização do mel encontrado. As formigas possuem um código eficaz para avisar do perigo eminente. Entretanto, a quantidade, a qualidade e a precisão de informações, além da emoção envolvida que os seres humanos podem transmitir e trocar entre si, independente da determinação de sua carga genética, caracterizam e diferenciam a cultura humana (Plotkin, 1998, p.222).

Ora, considerando-se então as definições anteriormente dadas de cultura e as possibilidades de construção de significados, mesmo prévias à aquisição de língua, podemos compreender melhor a existência de uma cultura surda, também entendida como “o mundo dos surdos”, onde as pessoas compartilham suas concepções sobre o que é ser surdo. Os limites e experiências compartilhadas que as pessoas surdas desenvolvem entre si podem designar o que é entendido com cultura surda. Não se restringe a uma língua comum, mas possui expressão nos campos social e político, nas artes e na literatura e, acima de tudo, a experiência de ser um grupo minoritário dentro da sociedade. Caracteriza-se, portanto, por ser partilhada por um grupo de pessoas que são vistas por outras ou que vêm a si próprias como constituintes de um grupo que compartilha valores, crenças e práticas e que tentam passar estes valores para os mais jovens de seu grupo (definição de Tudge, Hayes & Otero, 2000); possui uma estreita relação com a formação da mente da pessoa surda, ao definir um modo específico de construir e negociar a sua realidade (Bruner, 1996) e compõe-se de informações codificadas em sistemas sígnicos que são repartidas socialmente pela comunidade surda (Toomela, 1996). Em nosso entender, cultura surda pode ser definida como um conjunto de experiências, valores, crenças e práticas comuns ao grupo de surdos, que implicam em maneiras específicas porém não homogêneas de formação da mente, construção e negociação da realidade.

Para melhor se compreender a importância de como a cultura surda é percebida por ouvintes e como mães ouvintes se comportam em relação à comunicação com seus filhos, preocupadas em compartilhar significados com eles, citamos um estudo transcultural realizado com mães de quatro grupos de crianças. Dois grupos eram de crianças americanas, surdas e ouvintes. Outros dois grupos eram de crianças chinesas, surdas e ouvintes (Goldin-Meadow & Saltzman, 2000). As autoras queriam investigar se, nas interações comunicativas entre mães e filhos, havia alguma diferença cultural no comportamento de mães chinesas e mães americanas. As interações envolviam o que as

autoras chamaram de comportamentos não-verbais, ou seja, ações para chamar a atenção da criança, como tocar, acenar, bater no ombro; e produzir gestos como apontar, acenar positivamente com a cabeça. Os resultados concluíram que havia mais semelhanças nas mães de ambas as culturas em relação a seus filhos surdos do que entre mães americanas (de surdos e ouvintes), se comparadas com as mães chinesas (de surdos e ouvintes). Nas duas culturas havia um maior número de interações das mães com seus filhos surdos. Ou seja, as estratégias de comunicação verbal e não-verbal para com filhos surdos são mais fortes, ainda que as mães pertençam a culturas de países distintos. É possível concluir que comunicar-se com um filho surdo estimula um padrão de comportamento que independe de características étnicas ou geográficas. Ter em comum um filho surdo e precisar se comunicar com ele engendra tipos de comportamento cultural em relação à surdez que transcendem diferenças geográficas ou étnicas. Sem querer incorrer no risco de uma generalização de comportamentos de mães ouvintes com filhos surdos, a semelhança encontrada é, no mínimo, curiosa. E se a surdez gera nos “não-surdos” comportamentos similares, como o acima descrito, com muito mais propriedade podemos nos referir a padrões de comportamento similares entre os surdos, o que é mais um argumento, além da necessidade de um sistema simbólico comum, a Língua de Sinais, no sentido de lhes conferir a noção de cultura particular.

De fato, sem negar a existência de comportamentos similares entre os surdos e demais membros do grupamento humano, existem maneiras peculiares de utilização de sistemas simbólicos para a construção de significados. Não nos referimos à LS que, por si só, já caracteriza um sistema simbólico próprio. Queremos ressaltar o modo peculiar que os surdos têm de narrar suas histórias, a ponto de possuírem piadas próprias e construir poesias de forma diferenciada, até porque seu sistema simbólico básico, a LS, não é fonético. Sua cultura também é enraizada em atividades socialmente organizadas que têm características específicas e distintas. As narrativas têm sido objeto de estudos porque elas têm uma relação intrínseca com a cultura, revelam como ela é interpretada. É a maneira mais precoce com que nós organizamos nossa experiência e conhecimento.

Diversos estudos têm procurado entender e descrever o que caracteriza a cultura surda. Não se trata apenas de traduzir os textos herdados pela cultura majoritária, para que possam ter acesso aos bens culturais comuns, mas também de adaptar às características da sua comunidade. Tomemos por exemplo, a adaptação de contos de fadas. Ela é muito mais do que uma simples apropriação de um texto para ser contado. Estabelece uma reformulação lingüística, cultural, psicológica e social, já que possibilita uma construção a partir de seu mundo e de sua cultura dos diversos sentidos que subjazem ao texto oral. Existe em qualquer ser humano uma necessidade natural de se narrar as experiências sociais. As narrativas representam uma maneira de descrever como as pessoas se comportam em determinadas situações, servindo de modelo para que crianças se socializem e se desenvolvam em termos cognitivos e afetivos, através de processos de significação que se dão ao interagirem com as histórias infantis, fábulas e lendas. Assim, aprendem a lidar com sentimentos variados como medo, raiva, inveja, sentimentos que trazem implicitamente conotações culturais, uma vez que alguns são valorizados e outros são desprezados (Kelman & Branco, 2003a).

O conto da Cinderela, por exemplo, foi negociado entre um grupo de surdos contadores de histórias, de forma que na versão da Cinderela Surda, é uma luva branca e não o sapatinho de cristal o objeto que ela perde no baile (Alves & Karnopp, 2002).

A natureza social do homem é revelada pela forma como a mente do indivíduo emerge na cultura coletiva (Rommetveit, 1990, 1992). A cultura cria formas especiais de comportamento, e se baseia no centro do desenvolvimento das funções psicológicas humanas (Vygotsky, 1978). Raciocínio verbal, formação de conceitos, atenção voluntária e memória lógica são alguns exemplos dessas funções psicológicas superiores mediadas pela cultura. O processo de desenvolvimento é organizado pela permanente construção e reconstrução de limites em nosso comportamento, nos mais variados contextos. Os fenômenos psicológicos complexos são influenciados por esses limites culturais e, ao mesmo tempo, influenciam a cultura.

Nesse sentido, dentro da perspectiva sociocultural construtivista, não se compreende a existência de uma cultura coletiva, absoluta, que pré-determina a mente das pessoas, influenciando-as. Ao contrário, a cultura coletiva está em relação com a cultura individual, participando na constituição do sujeito psicológico que, por sua vez, influencia a cultura coletiva e essa interação se dá a partir de processos de construção ativa do indivíduo.

Cultura exerce um papel de mediadora na formação da consciência e nos aspectos integrais do desenvolvimento humano. Implica em processos de um sistema de significação. As vivências culturais são transformadas pela experiência individual (Valsiner, 1998), constituindo novidades que, por sua vez, são incorporadas a um processo específico e peculiar do indivíduo. Quando a criança constrói significados junto com outros membros ativos de seu grupo social, ela não está apenas transformando os valores e conhecimentos transmitidos pela cultura, mas também alterando a herança transmitida por seus pais (Maciel, 1996). O significado não é dado a essa criança: ele é construído à medida que ela negocia com o mundo.

Concluindo, cultura pode ser entendida como um produto da construção semiótica, influenciada pela sugestão social, que exerce um papel constitutivo no desenvolvimento da mente e da personalidade e em todos os aspectos e dimensões do desenvolvimento humano.

3.2 - As correntes sociogenéticas, o construtivismo sociocultural e a educação

As idéias de J. M. Baldwin (1861-1934) trouxeram contribuições seminais sobre a sociogênese do *self* que marcaram o início do pensamento sociogenético acerca do desenvolvimento humano. Seu trabalho enfatizava a personalidade como uma entidade socialmente constituída, considerando que “é exatamente a autonomia psicológica pessoal que prova as origens sociogenéticas do funcionamento psicológico humano” (Valsiner, 1998, p. 13). Baldwin foi um dos primeiros estudiosos do desenvolvimento a compreender o perigo teórico de se ver um organismo em seu ambiente de forma estática. Para ele, o mundo da pessoa em desenvolvimento é variável e essa variabilidade adquire formas através da interação social (Valsiner, 2000, p. 31). Entre 1896 e 1915, Baldwin desenvolveu importantes interpretações sobre a natureza da relação recíproca entre desenvolvimento individual e social; entre elas, a sua construção de *self* dentro da sociedade tornou-se um marco para a sociogênese. Para Baldwin, a pessoa utiliza as experiências sociais e cria seu próprio *self*. Também é de Baldwin a autoria do conceito *feed-forward*, um modelo de construção da novidade orientado para o futuro, baseando-se no estímulo ambiental. Para a construção dessas novas formas ele focava na noção de reação circular. Segundo ele, o organismo cria constantemente novas formas de ação através da *reação circular*, baseando-se nas informações adquiridas pelas ações prévias (Valsiner, 2000, p. 31).

A perspectiva sociocultural construtivista foi influenciada por outros autores no início do século XX, como P. Janet, G. Mead, L. S. Vygotsky, Piaget e Wallon. Não se pode portanto considerá-la como uma teoria, uma vez que são vários os teóricos que a influenciaram e a adotam e são múltiplas as variações da abordagem sociocultural.

O termo *internalização* foi mencionado por Baldwin e por P. Janet, antes de Vygotsky. Janet considerava que toda decisão era resultado de uma argumentação interna, como se o indivíduo estivesse repetindo para si mesmo as formas e os métodos de comportamento que ele aplicou em outros. Mead valorizava o papel da comunidade na formação do *self*, mas também enfatizava o papel da linguagem, descrevendo seu desenvolvimento através da internalização. Mais especialmente, considerava a linguagem interior como substrato da autonomia do *self* que, para ele, era dada através da imaginação (Valsiner, 2000, p. 37).

Os conceitos de internalização e mediação são centrais na teoria de Vygotsky. São a chave para a compreensão dos mecanismos do desenvolvimento mental. A psicologia de Vygotsky é essencialmente sociogenética: genética, porque é evolutiva e desenvolvimental e social, porque enfatiza a determinação histórica e cultural das formas de pensamento e simbolização. Em Vygotsky, a sociogênese dos fenômenos psicológicos superiores trata sobre o desenvolvimento de auto-controle e direção voluntária das próprias ações e sobre o pensamento conceitual, simbólico. As estruturas das funções psicológicas são derivadas de relações sociais que existem externas ao indivíduo e que representam um conjunto de relações sociais coletivas entre pessoas. Constituem-se em uma transferência para a personalidade de funções externas, uma relação internalizada da ordem social que constitui a base da estrutura da personalidade. Esses processos internalizados medem futuros encontros com o ambiente social que, por sua vez, moldam a experiência individual, adquirida a partir das percepções, emoções, idéias e imaginação, mediando um encontro entre o indivíduo e o mundo social. Vygotsky, portanto, ressalta a origem social da função mental individual (Vygotsky, 1991).

Outro aspecto central nos estudos de Vygotsky é a relação entre pensamento e linguagem. Em especial, nos textos sobre Defectologia (1989), organizados por seus discípulos, Vygotsky vincula a dificuldade do desenvolvimento cultural à surdez.

A ausência de linguagem humana, a impossibilidade de dominar o idioma cria uma das complicações mais graves de *todo* o desenvolvimento cultural (p.17).

Para minorar os efeitos de qualquer deficiência, Vygotsky utiliza sua teoria de compensação. A defectologia possibilita compreender novas e diversas formas e caminhos de desenvolvimento, o que nos permite entender a surdez como uma possibilidade distinta de desenvolvimento. Diz ainda que a conexão deficiência-compensação é a *leitlinha (sic)* que pode ser entendida como o aspecto fundamental do desenvolvimento de uma criança com deficiência em algum órgão ou função (p. 7). No caso de ausência de linguagem, alerta que o ensino da fala é necessário, demorado e trabalhoso. Para isso, recomenda duas horas diárias de treinamento de leitura labial (p. 96). As idéias de Vygotsky sobre a educação do sujeito surdo são até hoje mantidas em Cuba, onde indivíduos surdos chegam à fase adulta sabendo falar. Vygotsky deixa claro que “Só através da palavra oral o *surdomudo (sic)* se incorpora ao meio social dos ouvintes” (1989, p. 94).

Seus pensamentos expressos no *Fundamentos de Defectología* nos conduzem a refletir sobre a importância da pessoa surda poder interagir com a cultura local, de forma a

internalizá-la e transformá-la. Não se tem conhecimento se, à época, as pessoas surdas estavam organizadas politicamente. Se estavam, o faziam de forma embrionária, de forma que os aspectos multiculturais inerentes e decorrentes da condição da surdez do sujeito em desenvolvimento não eram ainda mencionados. Só eram feitas referências às dificuldades do desenvolvimento cultural em um sentido lato.

O interesse de Vygotsky não se volta apenas para o desenvolvimento ontogenético, próprio do ser. Leva em conta outros domínios genéticos que contribuem para a compreensão adequada e integrada dos processos mentais humanos: o filogenético, a história sociocultural e a microgênese, esta última capaz de revelar a dinâmica dos processos interativos que ocorrem nos diferentes contextos onde o ser humano participa (Wertsch & Tulviste, 1992).

Piaget contribuiu com a noção de que o sujeito exerce um papel ativo na construção não apenas de seu conhecimento, mas de suas relações sociais e de seu mundo pessoal. Curiosamente, Piaget, assim como Marx, também entendeu a aquisição de conhecimento como um processo de interiorização dos modelos de ação. Com a ressalva de que, para Piaget, o organismo é uma estrutura que acomoda e assimila o ambiente, através de uma internalização desse ambiente. A teoria marxista considera o caráter histórico e social do conhecimento, de forma que para Marx há uma transformação externa da natureza e da sociedade e para Piaget há uma representação interna dessa transformação. De acordo com Wartofsky (1982):

É nessa interiorização que as atividades ou operações práticas sobre os objetos dão lugar a abstrações reflexivas que, por sua vez, tornam-se normas ou guias para as ações subseqüentes (p.471).

A abordagem sociocultural construtivista faz uma síntese criativa da relação entre o sujeito ativo e a sociedade e a cultura onde está inserido, a partir dos conceitos de internalização e externalização. Wallon acrescentou ainda o efeito da emoção nas relações sociais, gerando diversos estudos na perspectiva da abordagem sociocultural construtivista que vinculam cognição à emoção. Apesar de que, do ponto de vista sociogenético, todo processo psicológico humano é social por natureza, ele também apresenta uma dimensão personalológica. Pode-se concluir então que existe uma teoria da personalidade de base sociogenética (Valsiner, 1998).

O pensamento pós-vigotskiano acerca do papel do social na ontogênese é visto sob a ótica de aspectos que recebem diversas denominações: histórico-culturais, sócio-históricos ou socioculturais, em função do autor. A influência de Bruner foi marcante, ao estabelecer um limite mais claro entre a antropologia e a psicologia cultural (Bakhurst & Shanker, 2001) e ao valorizar o papel da linguagem como sistema simbólico que é compartilhado pelos elementos de uma cultura. Bruner enfatiza a narrativa ao mencionar que “Contar histórias sobre nós mesmos e os outros é a maneira mais natural e precoce pela qual nós organizamos nossas experiências e nosso conhecimento.” (2001, p. 23)

Além do próprio Bruner, as contribuições mais contundentes dentro do pensamento sociogenético contemporâneo encontram-se nos trabalhos de Wertsch, Rogoff, Valsiner e Fogel entre tantos outros.

Wozniak cunhou o termo *co-construtivismo* para denominar o processo de construção ativa, compartilhada de significados, deixando claro que esse não é um processo de construção individual. O termo *sociocultural construtivista* vem sendo recentemente

utilizado por alguns autores (Branco & Valsiner, 2004). Isto significa que “uma pessoa está, ao mesmo tempo, inevitavelmente impregnada em algum contexto ambiental organizado semioticamente, mas tem uma relativa autonomia em relação a ele” (Valsiner, 1998, p.12). Segundo Bruner, os significados são permanentemente negociados na interação entre o eu e o(s) outro(s).

Alguns conceitos valsinerianos devem ser melhor explicitados para se compreender a abordagem sociocultural construtivista. O primeiro deles é o *modelo bidirecional de transmissão da cultura*. De acordo com Valsiner existem dois modelos de transmissão cultural. A avaliação *unidirecional* do desenvolvimento humano se dá de forma estanque; focaliza tradicionalmente, ora na determinação de variáveis ambientais, ora maturacionais. Não leva em conta a complexidade sistêmica e dinâmica dos processos envolvidos. Um exemplo disso é o modelo tradicional de escola e a visão unidirecional do processo de desenvolvimento e aprendizagem, evidenciado em atividades e comportamentos que exigem atenção exclusiva ao professor, silêncio, predomínio de tarefas individuais. Ao analisar as influências da socialização no desenvolvimento da personalidade, Mussen (1966) nos brinda com uma definição que ilustra também a perspectiva de socialização como processo unidirecional:

Socialização é o processo pelo qual uma criança adquire, de uma gama extraordinariamente ampla de potencialidades comportamentais que lhe estão abertas ao nascer, aqueles padrões de conduta que são habituais e aceitáveis, segundo os padrões da família e do grupo social (p. 101)

O próprio conceito de socialização é criticado por Valsiner devido a sua conotação passiva, visto como algo semelhante à aculturação, termo que reflete uma visão teórica unidirecional sobre a sociogênese. Na sua proposta de modelo bidirecional, existe um processo de contínua troca, em que alguém organiza uma mensagem e a externaliza de determinada forma, em interação com outra pessoa, que analisa e reorganiza essa “mensagem”, de maneira nova, a partir da sua história de vida pessoal, inserida como sujeito histórico e cultural, dentro de diferentes contextos sociais. A bidirecionalidade constitui-se em processos contínuos e dinâmicos de externalização e internalização, que prevêm assim a permanente interação: aquele que internalizou de forma ativa os conteúdos irá, por sua vez, externalizá-los em direção ao outro, que dará continuidade a esse processo, de uma forma nova e peculiar. O modelo bidirecional de transmissão de cultura proposto por Valsiner implica em uma visão onde as pessoas se desenvolvem e aprendem ao interagir.

A perspectiva bidirecional permite que se tome a cultura simultaneamente ao nível da unidade social ou coletiva e ao nível da pessoa. Cada pessoa internaliza e transforma dentro de si a cultura coletiva, na reconstrução do significado coletivo que passa a ter um sentido pessoal através de elaboração ativa do sujeito. A externalização não é apenas a revelação do sujeito, é também a transformação dele e a transformação dos outros simultaneamente, na relação. A transformação consiste em uma mudança qualitativa, que é a essência da natureza do desenvolvimento.

Outro princípio valsineriano importante foi o de ver a pessoa e o ambiente como partes diferenciadas do mesmo todo. Valsiner revitalizou o princípio ortogenético de Werner (1957) acerca do desenvolvimento, destacando que ele utilizava o conceito de *separação inclusiva* entre o sujeito e o ambiente. Os dois estão separados apesar de serem

interdependentes. Esse conceito rompe com a dicotomia entre mundo interno e mundo externo, teorias individuais separadas de teorias culturais. Quer dizer, apesar de haver uma diferença estrutural entre sujeito e contexto sociocultural, a interdependência está preservada. Para Werner, desenvolvimento ocorre transformando um organismo que se encontra em um estado global, indiferenciado, para um estado cada vez mais diferenciado, a partir de gradativa integração hierárquica do sujeito (citado em Valsiner, 1989). É assim que as funções psicológicas superiores dominam as funções psicológicas inferiores, não intencionais, através da cultura e dos processos individuais de internalização.

A abordagem sociocultural construtivista descrita acima vem dar apoio a concepção cada vez mais clara de que a comunidade surda tem múltiplas culturas, próprias e não hegemônicas, uma vez que compartilha determinados fenômenos psicológicos pela sua própria condição e que algumas de suas atividades culturais são veiculadas de forma diferente de outros grupamentos humanos, em função de uma organização sociolingüística específica. A necessidade gregária em associações de surdos não é uma mera organização para o desenvolvimento de atividades sociais e sim um *locus* onde se constitui, difunde e alimenta uma identidade cultural, e onde se constroem os *selves* de cada participante.

De um lado, existem membros da comunidade surda nas escolas: as crianças surdas que têm poucas oportunidades de se agregar com outros representantes dessa comunidade fora do ambiente escolar. Os pais, desavisados, não sabem da importância da convivência com adultos surdos (modelo encontrado em associações) como veículo de constituição da identidade surda e, por conseguinte, como integrante da subjetividade desse sujeito em desenvolvimento. A escola, apesar de não ser determinante exclusiva, é um importante espaço desenvolvimental, pois é no microsistema do contexto escolar que ocorrem interações significativas e circula a afetividade. As formas como o conhecimento é criado e negociado, bem como os métodos pedagógicos desenvolvidos na instituição escola, as crenças e os valores que circulam na escola vão canalizando determinadas práticas culturais. O aluno surdo, pela dificuldade de comunicação, encontra problemas para desenvolver um modelo de identidade cultural tanto com a cultura surda, quanto com a cultura ouvinte. Precisa encontrar mecanismos eficazes de aprendizado da LS, pela relevância que esta adquire no processo de construção da sua identidade, em todos os aspectos: lingüístico, cognitivo e social. No entanto ele é demandado a participar das atividades e práticas culturais da cultura ouvinte, na escola, como se ouvinte fosse, sem estar percebendo na íntegra, com clareza, o que ocorre em determinadas situações de seu cotidiano escolar. Isso só reforça a necessidade de se introduzir profissionais surdos nas escolas.

Para se entender melhor o processo de canalização cultural pelo qual passam os alunos surdos convém definir o conceito como o processo de orientação do desenvolvimento da criança a partir de contextos culturalmente estruturados (Valsiner, 1998). Há uma intencionalidade do indivíduo, expressa a partir de metas e objetivos que permite, de forma dinâmica, que o contexto se organize e se reestruture a partir de objetivos partilhados e negociados na interação. Mas como se dá a orientação do desenvolvimento sem um diálogo verbal? Será que as metas e objetivos que canalizam o comportamento cultural dentro do contexto são totalmente percebidos pelas crianças surdas dentro de uma escola inclusiva?

Como já mencionado, a antropologia cultural veio dar uma grande contribuição ao estudo de fenômenos psicológicos, como o desenvolvimento da socialização na criança. Adota-se uma perspectiva etnográfica, a partir da observação do comportamento infantil

dentro de seus contextos culturais e nas diferentes comunidades das mais longínquas regiões do mundo. Esses estudos servem de base para a compreensão de que processos pessoais de desenvolvimento, conhecidos como ontogênese, não apenas se constituem e se consolidam mas também se transformam, em função das interações que a pessoa estabelece com outros dentro de um mesmo contexto cultural. Ou seja, existe uma origem cultural no processo de constituição do sujeito, que é entendido como ser ativo, capaz de receber e produzir influências culturais.

Há necessidade de se estudar o processo de inclusão de alunos surdos, a partir de uma perspectiva desenvolvimental que adote uma abordagem teórico-epistemológica tomando em consideração o caráter sistêmico e processual do desenvolvimento humano, dando igual ênfase aos processos de canalização do contexto sócio-histórico. Mas para isso necessitamos nos aprofundar na qualidade teórico-epistemológica de como ocorrem os processos comunicativos e metacomunicativos dentro de uma escola inclusiva para surdos.

De que forma os processos comunicativos e metacomunicativos podem estar circulando nas salas de aula onde existem alunos surdos? Quais e como têm sido as experiências de inclusão desses alunos? É importante fazermos uma investigação das experiências educacionais que levam em conta o fenômeno da inclusão, uma vez que desde a Declaração de Salamanca, essa tem sido uma tendência mundial. A inclusão, revestida do valor democrático de coexistência em sala de aula de pessoas que possuem necessidades educacionais distintas, realmente equaliza as oportunidades educacionais, ou consiste em um mecanismo subliminar que termina por referendar a exclusão do aluno surdo?

CAPÍTULO 4 - COMUNICAÇÃO E METACOMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA: INVESTIGANDO AS INTERAÇÕES SOCIAIS

“Martin se dirigiu ao menino e, ao balançar-se para frente e para trás em um abraço dramático, ele disse tudo a Yonah sem dizer uma única palavra.”

(Noah Gordon)¹¹

Cultura e linguagem são dois processos centrais para o desenvolvimento humano. Já tivemos a oportunidade de discorrer anteriormente (Capítulo 3) sobre a interdependência entre cultura e desenvolvimento humano. Aqui vamos discorrer sobre as implicações concretas e cotidianas que a linguagem imprime na vida das pessoas e na evolução da sociedade (Bakhtin, 1991, 1992; Luria, 1991; Vygotsky, 1993). Linguagem não é um puro instrumento ou veículo de informações e conhecimento. Como possui uma dimensão expressiva e constitutiva do próprio pensamento, ela é fundamental para a formação e comunicação de nossos sentimentos, ações, pensamentos, valores. Linguagem é a ferramenta cultural reconhecidamente mais significativa que possuímos. É portanto, um ponto de partida na investigação das questões humanas e sociais e o *locus* onde se produz significado a partir de nossa experiência, que, por sua vez, é compartilhada (Jobim e Souza, 1995, 2001).

De certa forma, damos significado, interpretamos e criamos nossas realidades através do uso da linguagem. Melhor dizendo, das linguagens, uma vez que ela se expressa através de múltiplas formas, verbais e não verbais. Dentre as formas verbais encontram-se as diferentes línguas, nas suas modalidades oral-auditiva (as línguas nacionais, as indígenas e os dialetos locais) e viso-espacial, como são as Línguas de Sinais. Estas línguas manifestam-se através de múltiplos gêneros discursivos. Dentre as expressões da linguagem não verbal, encontram-se a linguagem corporal, musical, matemática e os indicadores paralingüísticos, recursos de expressão não lingüísticos que ocorrem paralelos à fala, tais como pausas, volume da voz, entonação ou articulação.

Antes de nos aprofundarmos nas questões acerca da comunicação não verbal, queremos destacar um novo elemento fundamental que se deve acrescentar à tríade cultura-cognição. Esse novo elemento pode ser entendido como uma ponte, metaforicamente falando, pois é capaz de ligar cultura à formação social da mente e recebe o nome de *comunicação*. O fenômeno da comunicação é tão relevante para o entendimento da humanidade que vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Semiótica, a Antropologia, a Sociologia. No âmbito da Psicologia, os estudos focalizam o seu papel fundamental (Bruner, 1996, 1997, 2001; González Rey, 1997) entendendo-a como deflagradora de um processo de co-criação de informação (Fogel, 1993) ou como processos de co-construção de novos significados (Valsiner, 1998).

É nesse tripé indissociável, cultura - cognição - comunicação, que estão as bases da compreensão do desenvolvimento humano. Na comunicação social, a análise semiótica tem sido utilizada de forma a estabelecer nexos entre signos em códigos e entre códigos em

¹¹ *The Last Jew*. New York: St. Martin's Press, 2000.

culturas (Leeds-Hurwitz, 1993), norteando, por exemplo, nossa maneira de vestir. Causaria espanto se uma pessoa aparecesse usando roupa de ginástica e tênis em uma cerimônia de casamento. Os significados estão embutidos no modo como fazemos uso dos símbolos culturais.

Queremos enfatizar o fenômeno da construção de significados na escola. Comunicação entre professora e alunos tem um tremendo impacto sobre o desenvolvimento infantil. Indicadores comunicativos positivos na interação professor-aluno podem aumentar as chances de melhores resultados acadêmicos. E por que isso ocorre? Porque na base da comunicação está a construção de significados associada a uma relação dialógica.

Conceitualmente adotamos a expressão de Branco, Pessina, Flores e Salomão (2004), segundo o qual “comunicação consiste em um fenômeno amplo e complexo através do qual significados estão permanentemente sendo criados e construídos/reconstruídos pelos participantes das interações sociais” (p. 7). Portanto, lidamos com a construção coletiva de significados, envolvendo uma coleção de signos sistemicamente relacionados que vão mudando dinamicamente e que são expressos pelos múltiplos canais comunicativos. Essa reciclagem contínua do conhecimento tem as diversas formas de linguagem como fonte primária. Os signos são veiculados por diversos canais, por exemplo, um sinal de trânsito vermelho, um termômetro digital de rua, um quadro, uma poesia ou um sorriso forçado.

Com isso queremos afirmar que existe um vínculo estreito entre comunicação e semiótica. É levando em conta essa relação que se situam as possibilidades de avanço na compreensão do desenvolvimento humano, principalmente em se tratando de aluno surdo, onde parte da comunicação está prejudicada. Como será o desenvolvimento de um aluno surdo que se encontra impregnado de múltiplas culturas (ouvintes e surdas)? Para se analisar os processos comunicativos que possibilitam a internalização e transformação da cultura pelo aluno surdo, buscamos aprofundar nosso estudo em temas que vinculem os processos comunicativos à dinâmica da construção de significados pelo aluno surdo, o que passa necessariamente pelo estudo das interações humanas. Aliás, a expressão máxima da negação de que apenas a utilização de uma língua comum garante a construção de conhecimento reside no fato de que mesmo que uma aula para surdos seja toda dada em Língua de Sinais, ainda assim podemos ter resultados expressivamente negativos se o objeto da comunicação não for revestido de significados construídos coletivamente através de uma dinâmica interacional. Dito de outra maneira, é fundamental que o processo dialógico esteja prenhe de significados na direção construtiva do conhecimento para o êxito do aluno surdo na Classe de Integração.

Estudaremos em mais detalhes o significado da comunicação e da metacomunicação nos processos de ensino-aprendizagem, do diálogo e o “significado” do significado propriamente dito, com base em estudo de signos e de sistemas sígnicos.

Para Leeds-Hurwitz (1993), o estudo da comunicação é primariamente sobre como a *estrutura* se conecta ao *processo*, considerando *estrutura* como as formas sociais disponíveis aos indivíduos enquanto participam de eventos, e *processo* como a maneira pela qual pessoas utilizam essas formas enquanto interagem, criando simultaneamente uma nova estrutura para o futuro. A relação entre *estrutura* e *processo*, novamente, situa-se no estudo das interações dialógicas.

Metacomunicação se refere à dimensão relacional da comunicação. Watzlavick, Beavin e Jackson (1967) inicialmente utilizaram este termo com propósito clínico, observando o significado oculto, que terminava por ser revelado através de manifestações

como rubor, pausa na voz, engasgue. O livro que escreveram foi um texto seminal sobre o estudo das interações interpessoais, mostrando como certos padrões comunicativos podem reforçar ou destruir relações. Mais tarde o conceito se expandiu para outros contextos, como o ambiente educacional, onde com frequência um olhar, um sorriso, ou a organização física do mobiliário podem desempenhar uma função comunicativa fundamental, no sentido de promover ou inibir as experiências de aprendizagem entre os estudantes (Branco, 1993; Frago & Escolano, 1998; Valero & Silvestre, 1998). Se um aluno diz “Eu não sei”, o professor pode continuar a comunicação, detalhando, explicando novamente, exemplificando, para garantir a construção de significados ou pode simplesmente interromper a comunicação. Professores podem proferir uma mesma frase com interpretações completamente opostas, já que os significados vêm acompanhados de indicadores paralingüísticos e não-verbais sutis que canalizam a qualidade da interpretação (Branco, 2001, 2002). Isso também ocorre na medida em que o contexto ou o momento no qual a sentença é proferida varia de uma situação para outra. Quando uma professora diz: “Eu adoro quando você fala muito!” ela pode tanto estar fazendo um elogio, quanto pode estar sendo irônica, dependendo de múltiplos fatores, tais como o contexto, a entonação, olhar e ritmo da voz, e outros indicadores não-verbais relacionados (entre outras coisas, relacionados com suas interações prévias com aquele aluno específico).

A teoria de Watzlawick e cols. (1967) indica que nossas comunicações são digitais e analógicas. As palavras são digitais e nossos sinais não verbais são analógicos, requerem interpretações. Mesmo com alunos adultos, quando o professor utiliza apenas as palavras, a informação pode se dar ou não. Para exemplificar: alunos de pós-graduação ouvem de seu professor de Metodologia que é preciso utilizar um único referencial teórico no seu projeto de pesquisa. Ao não sentirem um clima afetivamente disponível, intimidam-se. Ouvem os sinais digitais (as palavras do professor) e não se manifestam, como se tivessem entendido, sem que de fato tivesse havido compreensão alguma do que o professor significava com aquela orientação. Mais tarde, esses alunos dizem que um único referencial teórico, para eles, significava uma única referência bibliográfica. Ou seja, um único autor. Esse é um exemplo de ensino para adultos que mostra como a comunicação nem sempre se traduz em construção de significados compartilhados.

Se o aluno não compreendeu, para continuar a comunicação o professor precisa reformular o *frame* comunicativo. Fogel (1993, p.36) define o *frame* como um acordo consensual co-regulado sobre o tema do discurso: sua localização, o ambiente, os atos ou eventos tidos como significativos *versus* aqueles que são irrelevantes. Um *frame* é portanto um acordo mútuo (não necessariamente intencional) entre parceiros sobre o contexto e os limites do que deve ser comunicado. A co-regulação refere-se a descrição de processo de negociação mútua. Ela significa, de acordo com Fogel, um contínuo desdobrar da ação do indivíduo, suscetível de estar sendo permanentemente modificada em função das ações mutantes do outro. Dito de outra maneira, ainda fazendo uso do exemplo dado anteriormente, o *frame* metacomunicativo pode impedir que um aluno de pós-graduação esclareça suas dúvidas, simplesmente porque “não há clima”. Esse seria um *frame* divergente. Alguns exemplos verbais que poderiam levar a um *frame* divergente: “ Isso que você está dizendo não faz o menor sentido.” ou “O que isso tem a ver com o que eu falei?” Já um *frame* convergente poderia ter como indicadores mensagens verbais, tais como: “Bom, muito bom.” ou “Eu entendo o que você quer dizer.” ou ainda “Isso é super-interessante. Conte-me mais.”. O *frame*, porém, emerge da coordenação de todos os indicadores, verbais e não verbais, como foi dito anteriormente e é a interação de todos eles

que gera o “clima” ou contexto de interpretação ou construção dos significados. Entretanto, *frames* divergentes (por exemplo, em situação de debate) podem ser importantes para o desenvolvimento humano (ver Valsiner & Cairns, 1992).

A metacomunicação refere-se à qualidade relacional da comunicação. De uma perspectiva sociocultural construtivista, metacomunicação relacional é um aspecto poderoso da comunicação (Branco, 2000, 2002; Branco e cols., 2004; Fogel & Branco, 1997) que implica em um nível funcional de comunicação onde informações são criadas e indicadores sobre o evento comunicativo propriamente dito vão sendo co-construídos entre os participantes e, dessa forma, conduzem à emergência de *frames* de interação qualitativamente diferentes (convergentes, divergentes ou ambivalentes). Metacomunicação pode ocorrer no nível verbal, mas continuamente está presente no nível não-verbal na medida em que as pessoas interagem entre si (Branco, 2000, 2002; Branco e cols., 2004; Kelman & Branco, 2003a, 2003b, 2004b). Dentro de uma perspectiva co-construtiva sistêmica, todas as dimensões dos processos de comunicação estão inter-relacionados, criando significados. Exemplos de metacomunicação convergente (que pode ter efeitos positivos para a relação): balanceio afirmativo da cabeça, inclinar o corpo na direção do aluno, dar um tapinha nas costas ou fazer um carinho no cabelo. Um exemplo de metacomunicação divergente (que pode ter efeitos negativos para a relação): bater os dedos na mesa, franzindo as sobrancelhas e olhando o relógio, denotando impaciência.

A comunicação não verbal foi estudada no século XIX por Darwin quando, em 1872, publicou seu livro *Expression of the Emotions in Man and Animals*¹². Seu objetivo era comparar as expressões faciais de mamíferos, inclusive o homem, e rastreá-las até um ato funcional primitivo. O grunhido de raiva, por exemplo, poderia ter-se desenvolvido a partir do ato de mostrar os dentes antes de morder (Davis, 1979). Darwin notou que fazemos a conversão de uma expressão em significado de forma tão rápida que nem nos damos conta. Ele disse: “Sempre me impressionou o fato curioso de que tantas nuances de expressão são instantaneamente reconhecidas sem que passe por um processo de análise consciente.” Estudiosos das expressões faciais e corporais mencionam a rapidez com que as expressões se iniciam e terminam, considerando-as como micromomentâneas. Têm a finalidade de escoar, inadvertidamente, os verdadeiros sentimentos. Essa comunicação não-verbal, portanto, deve ser analisada em um nível detalhado, capturando o momento efêmero e o contexto em que ocorre. Ekman (1997) assinalou que quando uma expressão é vista fora do contexto, sozinha, sem os acompanhamentos usuais de fala, movimento corporal, postura e conhecimento do que está acontecendo, a expressão conduz muito menos informação do que se ela fosse vista em contexto. Quando aplicada ao contexto de sala de aula, a análise das expressões tornam-se indicadores, entre outros aspectos, do prazer que o professor tem ou não de ensinar.

Kelman e Branco (2003a) exploraram os aspectos comunicativos e metacomunicativos de algumas Classes de Integração, com objetivo de verificar se o *frame* metacomunicativo interfere nos processos de interação, promovendo ou não o sucesso da inclusão. A linguagem corporal é expressa através de formas sutis de comunicação, as quais não se têm atribuído o valor adequado. Encontraram, por exemplo, que durante atividade de narração de histórias em LS pelos alunos surdos, traduzida pela professora, colega ouvinte encosta sua cabeça no ombro do colega surdo, sugerindo aceitação afetiva. Os

¹² Expressão das Emoções no Homem e nos Animais.

ouvintes prestam atenção à narrativa dos colegas surdos, estando de frente para os mesmos e de costas para a professora, que traduz oralmente a narrativa para LP.

O espaço dialógico inclui-se nessa discussão, pois ensinar uma língua à criança surda é mais do que expô-la a dados lingüísticos; é um processo de (re)organização constante e dinâmica do eu e do outro. Repensando a educação de surdos, Wood (citado em Mayer, Akamatsu & Stewart, 2002) menciona que o problema da comunicação não reside no aluno, no professor, ou até mesmo na língua (embora todos esses aspectos desempenhem um papel importante) e sim nas interações entre os três. E a responsabilidade de aperfeiçoar a qualidade dessas interações em ambientes escolares depende, em grande parte, do professor.

Wertsch (1985, 1990) resgata o pensamento de Bakhtin e o importa para a psicologia, enfatizando o caráter do dialogismo e sua importância na construção de significados. Bakhtin questiona a noção de monologia porque as palavras, para ele, deixam de ser individuais para serem sociais, a partir de um diálogo maior, orientado para o outro (Smolka, 1993). Dialogismo significa uma abordagem interindividual para o estudo da mente e da linguagem. A palavra que eu uso é parte minha e parte de mais alguém, ela é construída por mim e pelo outro, pelo falante e pelo ouvinte, que expressam convergências e divergências ao exporem suas perspectivas. Um signo, assim, se expande através das relações dialógicas. O diálogo se dá em qualquer esfera de comunicação verbal, incluindo a Língua de Sinais.

Em resumo, os aspectos sociais e culturais da linguagem e da comunicação aparecem na construção de significados pelo falante e pelo ouvinte através de um diálogo. E o diálogo implica em mutualidade, uma cooperação mútua entre os autores (Marková, 1990).

Partimos da premissa de que aspectos comunicativos e metacomunicativos presentes nas interações sociais e constituintes da relação dialógica professora-alunos, configurando um *frame* convergente na sala de aula onde existem alunos surdos, podem representar um diferencial muito importante no sentido da inclusão.

Por essa razão, fizemos uma análise da estrutura e dinâmica de funcionamento de algumas Classes de Integração, envolvendo um estudo microgenético das interações, buscando, no nível da prática propriamente dita, identificar e analisar as estratégias comunicativas e metacomunicativas presentes na salas de aula.

II – OBJETIVOS

Esta tese tem o objetivo geral de estudar e analisar a estrutura e dinâmica de quatro Classes de Integração que propiciam escolarização aos alunos surdos da rede pública de ensino fundamental da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Enfocamos as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas pelos participantes dessas classes, identificando aquelas que facilitam e as que dificultam o processo da inclusão desses alunos nas classes regulares.

O presente trabalho, consiste, portanto, em investigar a natureza e as características do ambiente físico, das interações entre professoras e alunos surdos, professoras e alunos ouvintes, bem como das interações entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes. Para tanto, realizamos sessões de observação direta, entrevistas e, especialmente, realizamos gravações em vídeo. A partir das gravações identificamos e analisamos, em nível microgenético, as estratégias comunicativas e metacomunicativas utilizadas pelos participantes da classe, particularmente pelas professoras, as quais estão facilitando ou inibindo a inclusão dos alunos surdos, notadamente em seus aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

III – MÉTODO

“Cada revolução científica altera a perspectiva histórica da comunidade que a experimenta.”

(Thomas S. Kuhn, 1962)¹³

1 - Metodologia

A inauguração do Laboratório de Psicologia Experimental de Wundt, na Alemanha, no final do século XIX, fez com que a psicologia ingressasse no campo das ciências e na pesquisa científica. Com uma orientação calcada no positivismo lógico, galgou os degraus necessários para adquirir respeitabilidade e consolidar definitivamente sua aceitação no campo científico, sendo então reconhecida como ciência objetiva, de comprovação empírica. Assim, alcançou o mesmo status científico das ciências biológicas e exatas, como a física, a química ou a biologia.

A partir dessa época desenvolveram-se estudos com enfoque quantitativo. Complexos fenômenos psicológicos eram reduzidos a mecanismos elementares. Pessoas eram separadas do ambiente onde estavam inseridas, de forma que pudessem ser estudadas por meio de técnicas exatas, em ambiente artificial e “neutro” como o de um laboratório. Um ambiente mais científico, de acordo com a ótica de pesquisadores de tendência positivista. Nas pesquisas empíricas, privilegiadas nessa concepção moderna de ciência, eram enfatizados os *critérios de validade*, isto é, o grau de correspondência entre a medida e o que está sendo medido e o de *fidedignidade*, referindo-se à possibilidade de replicação das medidas encontradas. Esse tipo de pesquisa evidencia ainda hoje achados universais e permanentes, como se fossem a pura e única expressão da realidade. Uma realidade que pode ser conhecida e precisa ser desvendada. Quanto a possibilidades de mudança de paradigmas no modo de fazer ciência, Kuhn (1962/2003) nos informa:

Já vimos que uma comunidade científica, ao adquirir um paradigma, adquire igualmente um critério para a escolha de problemas que, enquanto o paradigma for aceito, poderemos considerar como dotados de uma solução possível (p. 60).

Quatro décadas passadas, a partir de concepções epistemológicas emergentes, critérios de validade e fidedignidade vêm sendo ressignificados e parcela da comunidade científica vem adotando uma mudança paradigmática, principalmente em estudos e pesquisas realizados na área da psicologia escolar, clínica e do desenvolvimento. Está implícita, portanto, uma nova forma de abordar problemas, na perspectiva de que ciência não se faz exclusivamente por modelos positivistas ou racionalistas, apoiados em valores quantitativos e com alto grau de controle estatístico para apreender uma realidade objetiva. Até a Física adquiriu uma nova vertente que, segundo Pinguelli Rosa (em Nussenzweig, Lobo Carneiro & Pinguelli Rosa, 1988), rompeu com a Física antiga de Aristóteles, desenvolvendo uma Física qualitativa, não matemática, de inspiração em Bacon (p. 45).

¹³ A *Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2003.

No dizer de González Rey (1997), o paradigma positivista trouxe uma ideologização em relação à produção de conhecimento. Segundo o autor, certos congressos e revistas científicas ainda criam exigências no que se refere a metodologia de investigação, traduzida em termos de aceitação de trabalhos. Muitos eventos e agências ditos científicos estão, assim, impregnados de uma abordagem racionalista, calcada no empirismo, que termina por fazer uma “separação radical entre o objeto e o sujeito do conhecimento” (p. 59), desconsiderando o caráter socioculturalmente co-construído da realidade cientificamente investigada.

A mudança de paradigma implica em que pesquisas realizadas em uma perspectiva qualitativa tenham a peculiaridade da dialética, da não permanência e não universalização, justamente porque levam em consideração o fator histórico e a sua temporalidade. Nesse sentido, as perspectivas que levam em conta a contextualização do fenômeno a ser observado consideram que existem múltiplas realidades, baseadas em diferentes histórias, culturas e posições. Concordamos com a dinâmica investigativa de González Rey, quando afirma que o conhecimento se desenvolve em relação dialética com a realidade criando, a partir das contradições entre esses dois elementos (conhecimento e realidade), novas zonas de sentido. González Rey nos sugere:

Entendemos por zonas de sentido aqueles espaços da realidade que se tornam inteligíveis frente ao desenvolvimento da teoria; quer dizer, permanecem ocultos para o homem antes do momento teórico que permite sua construção em forma de conhecimento (p. 14).

É importante ressaltar a contribuição de dois grandes teóricos que romperam no início do século XX com a ênfase na objetividade e quantidade dos fenômenos pesquisados: Piaget e Vygotsky. O primeiro, ao iniciar seus estudos sobre a inteligência humana, foi estagiar com Binet e Simon, logo se afastando por discordar da perspectiva com a qual os dois teóricos trabalhavam. Vale lembrar a frase que cunhou a visão de Binet sobre investigação da inteligência: “*Inteligência é o que o meu teste mede.*” Piaget preferiu construir seus próprios conceitos e interpretações sobre a psicogênese e o nascimento da inteligência, a partir da observação minuciosa do desenvolvimento lingüístico e cognitivo de seus três filhos, criando um corpo de dados que terminou contribuindo para a construção da teoria conhecida como *epistemologia genética*, produzindo ampla bibliografia sobre o assunto (por exemplo, Piaget, 1967c, 1978), na qual enfatiza a importância da análise qualitativa dos processos psicológicos a serem estudados.

Vygotsky construiu sua teoria dentro da perspectiva de uma psicologia materialista dialética, valorizando o fator sócio-histórico em suas construções teórico-metodológicas e dando ênfase especial ao princípio da formação da consciência e do desenvolvimento humano de acordo com a sociogênese. São famosos os conceitos por ele elaborados de *mediação semiótica* e *zona de desenvolvimento proximal* nos estudos que envolvem o desenvolvimento do potencial cognitivo.

No início dos anos 70, iniciam-se produções nas áreas da psicologia etológica e psicologia ecológica, onde o estudo no ambiente natural passou a ocupar um lugar de relevância. Na primeira, vale mencionar as descrições minuciosas de comportamentos, arranjos do ambiente e formas de relação entre comportamento e condições ambientais. Da segunda, enfatiza-se o contexto através da sua organização em sistemas diferenciados (Bronfenbrenner, 1989). A ênfase em abordagens psicométricas para estudos relativos ao

desenvolvimento humano diminui, na medida em que demonstra ser limitada nas tentativas de explicação dos processos psicológicos (Mitjans Martinez, 1995) .

A evolução de concepções epistemológicas e teórico-metodológicas na investigação científica recebeu contribuições seminais de áreas do conhecimento já citadas, como a antropologia e também da sociologia, onde as pessoas são vistas de forma integrada com a sua cultura, contextualizada, em seus ambientes naturais, onde estão inseridas. Com isso, a psicologia se apropria, por exemplo, da adoção de perspectivas etnográficas e interpretativas.

Os estudos de Geertz (Geertz, 1973; Nicolopoulou, 1993) são um bom exemplo. Em seu estudo sobre briga de galos em Bali, ele analisa a prática não apenas como um costume local. Através dessa prática, que ele denominou “profunda brincadeira” foi possível desvendar e interpretar aspectos fundamentais acerca das atitudes psicológicas dos integrantes da sociedade balinesa decorrentes de padrões de status, antagonismo e solidariedade. Geertz também cunhou o termo *descrição densa* (*thick description*) para referir-se a análises detalhadas no contexto de pesquisas de duração prolongada, que possibilitam a observação minuciosa dos comportamentos de determinado grupo social.

As contribuições de Gaskins, Miller e Corsaro (1992), inspirados em estudos etnográficos, propõem a utilização de uma *abordagem interpretativa* e culturalmente contextualizada dos fenômenos relacionados ao desenvolvimento humano. Essa abordagem interpretativa focaliza a compreensão da ação infantil no contexto cultural, a partir de três premissas básicas: (a) o processo de criação de significado pode ser apenas entendido se situarmos as crianças em seus contextos culturais; (b) o processo de criação de significado é ativo e afetivo; (c) a linguagem tem um poder fundamental para a compreensão de significados.

Sob essa ótica, pesquisas qualitativas passam a ser mais valorizadas e a realidade estudada passa a ser considerada como um fenômeno cultural, histórico e dinâmico, experienciado e descrito pelo pesquisador a partir de seu ato de observar. Cabe lembrar que o método de investigação científica deve estar sempre definido ou determinado pela abordagem teórico-epistemológica adotada para observar os fenômenos, ou seja, a teoria deve determinar o método de construção de dados. Mencionamos *construção de dados* e não coleta de dados, por partilhar da concepção de Kinderman e Valsiner (1989) de que os dados não são entidades objetivas pré-existentes que estão lá, no campo, para serem coletados. Ao contrário, os dados são construídos de forma ativa pelo pesquisador a partir dos métodos ou procedimentos empregados para a obtenção de informações geradas na observação de determinados fenômenos e em coerência com o referencial teórico utilizado (Branco & Rocha, 1998). Os dados não são resultantes de uma passiva coleta dos mesmos; existe uma relação intrínseca entre o método utilizado e dados construídos. Branco e Valsiner (1997, 1999) preferem utilizar o termo *metodologia* para descrever o processo de construção de conhecimento, pois o consideram mais adequado, no contexto de análise dentro do referencial teórico sociocultural construtivista. Assim a definem:

Metodologia é o processo de pensamento orientado para objetivos e os procedimentos de intervenção utilizados pelo investigador em interação com os fenômenos investigados, que conduzem à construção de um novo conhecimento (1997, p. 37).

Valsiner (1989) diz que toda ciência se baseia na filosofia – o amor ao conhecimento. E a psicologia, como campo de pesquisa científica, se encaixa nesta

perspectiva: vai buscar explicar os processos de desenvolvimento, tanto sociais, quanto afetivos e cognitivos através de metodologias que revelam que pode se fazer ciência sem que necessariamente se utilizem os modelos nascidos da pesquisa experimental. Essas mudanças também refletem as alterações que ocorrem nos contextos culturais e tecnológicos, influenciando os objetivos, atitudes e ferramentas que os pesquisadores utilizam no seu trabalho.

Teoria e método são necessariamente parte do mesmo processo heurístico e, portanto, o status de contexto deve ser considerado no nível metodológico da pesquisa realizada (Kinderman & Valsiner, 1989). Assim sendo, o estudo dos fenômenos psicológicos que implicam em desenvolvimento e aprendizagem, como essa pesquisa, exigirá uma análise cuidadosa da qualidade das interações e relações humanas que se instanciam nos contextos educativos como a escola e as salas de aula das quatro classes de integração pesquisadas.

Nossa pesquisa adota, portanto, uma metodologia qualitativa com abordagem interpretativa referenciada na perspectiva sociocultural construtivista, com o objetivo de identificar processos e criar zonas de sentido que possibilitem melhor compreender o fenômeno da inclusão bem sucedida ou problemática de crianças surdas em classes regulares do ensino público no DF.

Vamos buscar detectar as intenções comunicativas do professor. Entender de que forma elas auxiliam a criança surda a criar sentidos. Estará envolvida em nossa investigação a análise dos processos interativos que relacionam, necessariamente, mente e cultura, linguagem, comunicação, cognição, emoção e desenvolvimento humano, perpassando por temas que tratarão de desenvolvimento lingüístico, educação inclusiva, diálogo e construção do *self*.

Para que isso possa ser realizado, vamos utilizar a *análise microgenética*, que merece uma descrição mais detalhada, uma vez que consiste no núcleo da pesquisa que nos propomos a realizar. Esta análise resulta de um processo interativo do pesquisador com o seu objeto de investigação através de uma ferramenta, o método. Nossa ferramenta é, pois, orientada para a microanálise das interações entre as professoras das classes de integração e seus alunos surdos, e os processos co-construtivos que daí emergem, sendo a comunicação e, particularmente a metacomunicação, o foco principal do trabalho. Como foco secundário, observamos as interações entre os alunos surdos e seus colegas ouvintes, que se destacaram no contexto geral das observações.

Análise Microgenética

O conceito surgiu quando Vygotsky, ao preparar os sujeitos para participarem de um experimento, observou a emergência de determinados processos mentais mais importantes do que o próprio resultado do experimento. A esse novo fenômeno ele denominou de microgênese. Trata-se de um domínio genético, ou seja, um espaço, metaforicamente falando, em que os fenômenos psicológicos têm sua origem. Vygotsky percebeu, através de análise minuciosa, que era exatamente no “aqui e agora” das ações e interações diante de uma situação problema, que se encontravam os processos mentais mais ricos. A microgênese permite compreender melhor a emergência de fenômenos psicológicos novos e complexos, procurando captar os momentos em que o processo de transformação está ocorrendo (Siegler & Crowley, 1991). É uma forma de construção de dados que requer, no dizer de Góes:

... 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 (2000a, p.10).

Vygotsky também percebeu que ocorriam desdobramentos do ato psicológico como, por exemplo, um ato de percepção. Isso se dava em uma fração de segundos e era preciso se estar atento para perceber o exato momento em que ocorria (Wertsch, 1990). Era como fazer um *zoom* no estudo de determinado processo, permitindo uma análise detalhada, passo a passo, necessária à observação de mudanças desenvolvimentais significativas (Kelman, 2002). A abordagem microgenética está inscrita numa matriz sociocultural e semiótica dos processos humanos de interação. A ontogênese não nos permite olhar para os processos de construção de significados. A microgênese, sim.

Nos estudos contemporâneos de psicologia e educação, a microgênese tem múltiplas funções dentro de ambientes socioculturais como o contexto escolar. Permite, entre outras possibilidades, o estudo de características do desenvolvimento humano que vão se constituindo na dinâmica das interações verbais e não-verbais e na observação das negociações que ocorrem no fluxo interativo entre professor-aluno e aluno-aluno, no face-a-face. Permite, em última análise, que se observe a seqüência do fenômeno, os processos de mudança experienciados pelo indivíduo e a emergência dos momentos de co-construção de significados entre os indivíduos participantes da pesquisa (Branco & Rocha, 1998; Maciel, 2000). É uma abordagem metodológica apropriada para o estudo dos fenômenos que influenciam a relação entre cultura e socialização, o que conduz, no dizer de Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, “a um diálogo contínuo com a teoria” (2000, p. 285).

A análise microgenética na escola é particularmente interessante porque permite observar e tentar compreender, com fundamentação, como ocorre o processo ensino-aprendizagem, quais são as qualidades do contexto comunicativo de determinada sala de aula, e assim detectar quais as habilidades comunicativas e metacomunicativas durante os processos de interação que facilitam ou dificultam a ocorrência da aprendizagem, as relações sociais e emocionais e, em última instância, a inclusão (Branco & cols., 2004; Branco & Mettel, 1995; Branco & Salomão, 2001; Maciel, 1996; Tacca, 2000).

Ao observarmos os fenômenos e eventos que ocorrem na escola, bem como a narração de professores e alunos, aprendemos a construir e compreender como se dá o processo de inclusão de alunos surdos. É na escola e na sociedade que se pode entender como a cultura da educação é construída historicamente. Além disso, através da análise microgenética podemos focalizar as narrativas como elemento primário na detecção de fenômenos intersubjetivos e dialógicos que ocorrem em uma Classe de Integração (Kelman & Branco, 2003b; 2004a e 2004b). É na narrativa dos professores, alunos surdos e ouvintes que se poderá entender como ocorrem, ou não, os processos que conduzem à inclusão.

A microgênese é de grande valor heurístico, pois vai nos permitir detectar os momentos em que a realidade desenvolvimental dos processos comunicativos altera e transforma a relação estrutural das pessoas e seus contextos (Kinderman & Valsiner, 1989). Dito de outra forma, em nossa pesquisa a microgênese permitirá detectar as interações comunicativas e metacomunicativas que ocorrem entre professores e alunos surdos e entre alunos surdos e alunos ouvintes, e que estão favorecendo, ou dificultando, a inclusão desses alunos surdos na classe de integração. Uma inclusão distinta da mera convivência associada à uma segregação, e que não se restrinja ao processo acadêmico, mas

que objetive a compreensão e aceitação do surdo como sujeito psicológico em seus processos afetivos e emocionais, sociais e cognitivos. Faremos isso através de recortes no material documentado, selecionando microeventos que possam se constituir em episódios que sejam significativos para o objetivo do nosso estudo.

Em nossa pesquisa, o diálogo polifônico envolve pesquisador e sujeitos pesquisados, professores e alunos, pesquisador e participantes, e este diálogo se dá em diversas instâncias.

Consentimento Informado

O aspecto ético é importante para que a dinâmica das relações entre todos os atores que participam de uma pesquisa seja esclarecida e as informações sejam mais fidedignas. Como nossa pesquisa mais ampla envolveu diretores, díades de professores, alunos e pais de alunos, buscamos o consentimento de todos os envolvidos.

Para proteger as identidades dos participantes, as pessoas receberão nomes fictícios ao longo das análises.

2 - Participantes

A Secretaria de Educação do Distrito Federal tem em seus quadros a Diretoria de Ensino Especial, responsável pelo serviço educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais. É lá que se insere a Gerência de Apoio à Aprendizagem do Deficiente Auditivo, setor que planeja a escolarização do aluno surdo. Dentre as diversas modalidades de serviço educacional, existem as Classes de Integração, que são oferecidas, de modo geral, a partir da 3ª série do ensino fundamental. A criança surda cursa a 1ª e 2ª série em classe especial, chamada popularmente de “classe exclusiva”, embora também seja possível estar em uma Classe de Integração, dependendo da oferta do serviço.

Participaram da pesquisa *stricto sensu* quatro duplas de professoras de Classes de Integração de 3ª e de 4ª série. Essas duplas (daqui em diante denominadas díades) foram selecionadas a partir de sugestões da Gerente de Apoio à Aprendizagem do Deficiente Auditivo que, em sua avaliação, desenvolviam um bom trabalho. O quadro abaixo mostra o número de alunos surdos participantes em cada Classe de Integração estudada, bem como o número total de alunos em cada uma delas.

Quadro 2 – Participantes surdos por classe

Classe de Integração	Nº de meninos surdos	Nº de meninas surdas	Total	Nº total de alunos na classe
A (3ª série)	2	2	4	23
B (4ª série)	3	3	6	25
C (4ª série)	2	2	4	25
D (3ª série)	4	0	4	25

Em busca de informações complementares sobre o processo de inclusão dos alunos surdos em Classes de Integração, buscamos investigar a percepção de um número maior de díades acerca de sua experiência no processo de inclusão de alunos surdos. Para isso, realizamos no total entrevistas com nove díades de professoras (18 professoras). Dessas dezoito professoras, três eram regentes e três eram professoras especializadas das quatro turmas pesquisadas.

Também incluímos, como participantes da pesquisa, a pesquisadora e sua auxiliar, uma estudante de graduação em Psicologia, ambas com conhecimento em Língua de Sinais, o que possibilitou a análise dos episódios. Duas intérpretes credenciadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS - participaram na interpretação dos episódios.

3 - Local

A pesquisa se desenvolveu em três escolas da rede pública de ensino fundamental do Distrito Federal, onde as quatro díades atuaram, entre os anos de 2001 a 2003. Duas dessas díades encontravam-se em escolas do Plano Piloto e outras duas eram de uma escola inclusiva do Guará.

Embora a maioria das sessões registradas tenham ocorrido dentro do espaço de sala de aula, algumas sessões também ocorreram fora da sala, no pátio, ou na entrada da escola.

4 - Material e Equipamento

O material utilizado para a realização da pesquisa envolveu o POIA (Protocolo de Observações, Interações & Atividades), gravador, câmera filmadora e máquina fotográfica.

O POIA foi criado especialmente para o registro das observações diretas que foram realizadas, tanto na fase inicial, quanto na fase de filmagem das aulas (Ver Anexo I).

O gravador foi utilizado durante as entrevistas realizadas com as nove díades. A câmera filmadora foi usada para registrar as aulas nas quatro Classes de Integração. Antes do início das gravações, alunos e professoras já estavam acostumados com a presença da pesquisadora e da auxiliar em sala, tendo em vista o período de adaptação de no mínimo seis horas em que ambas estiveram presentes na sala de aula. Mesmo assim, foi feita uma familiarização dos alunos com a filmadora, sendo todos convidados a entender seu funcionamento, olhar através do visor, com objetivo de saciar a curiosidade e desmistificar o objeto estranho. Todos os alunos, surdos e ouvintes, formavam fila para olhar através do visor, sendo que vários deles entravam na fila novamente.

A máquina fotográfica foi usada raramente, para ilustrar certas situações da dinâmica do cotidiano em sala ou materiais didáticos. Existem fotos, por exemplo, da dinâmica de explicação de aula de frações para os alunos surdos, em grupo; da decoração da sala de aula para a Copa do Mundo de 2002; de cadernos “dicionários” individuais; de caveiras de mãos dadas, recortadas para ilustrar o tema “esqueleto e locomoção”; escolha de livros para leitura.

5 - Procedimentos

Inicialmente foram realizadas quatro entrevistas com representantes dos Sistemas Educacionais responsáveis pela educação de crianças surdas. A primeira delas foi com a responsável pelo tema junto ao Ministério de Educação, que deu as orientações necessárias para o estabelecimento do contato com a Secretaria de Educação do DF. A segunda entrevista foi com a Diretora de Ensino Especial da Secretaria de Educação do DF,

buscando compreender a visão sistêmica do acompanhamento educacional que é feito ao aluno surdo matriculado no ensino fundamental público de Brasília. A terceira e quarta entrevistas foram com a Gerente de Apoio à Aprendizagem do DA, responsável pela educação das crianças surdas nas escolas. Coube a ela entregar um documento de autorização e apresentação junto à Regional, que, por sua vez, nos apresentou e pôs em contato com as escolas.

Em cada uma das escolas visitadas, conversamos informalmente com diretoras, professoras de apoio, professoras de classe especial e professoras das quatro Classes de Integração. Realizamos, também, entrevista com a professora itinerante do Centro Integrado de Educação Especial do Plano Piloto. Fizemos observação de aula de Língua de Sinais com professor surdo do CIEE e com “professoras de linguagem”, que atendem as crianças surdas das escolas observadas do Plano Piloto.

Realizamos *Estudo Preliminar*, visitando escolas do Plano Piloto, Guará e Taguatinga, sob orientação da Gerente de Apoio à Aprendizagem do DA. Essas instituições eram por ela consideradas como escolas que apresentavam boas díades de professoras de Classe de Integração. Observamos seis dessas classes, registrando em diário de campo. Elegemos duas para o estudo piloto, onde foram feitas sessões de observação sistemática através do protocolo de observações, interações e atividades (POIA). Essas duas díades foram incluídas no trabalho final.

Em seguida, iniciamos a pesquisa propriamente, que incluiu observações diretas, gravações em vídeo de quatro díades acima especificadas, incluindo as duas observadas no estudo piloto, e as entrevistas (ver Quadro 3). As observações diretas foram realizadas em ambiente naturalístico, nesse caso as salas de aula, visando uma imersão da pesquisadora no universo de significados ali circulantes.

Utilizamos a entrevista semi-estruturada, por entendê-la como instrumento metodológico válido na produção de conhecimentos, já que as construções do sujeito, ao responder, são muito mais significativas que diante de um instrumento fechado (González Rey & Mitjáns Martínez, 1989; Madureira & Branco, 2001). De acordo com os pressupostos epistemológicos da pesquisa qualitativa, realizamos um roteiro flexível que apenas orienta, possibilitando, na interação entre a pesquisadora e os sujeitos entrevistados, múltiplas possibilidades de construções pessoais. As entrevistas semi-estruturadas com as nove díades de professoras de Classe de Integração, incluindo as quatro Díades-foco, foram realizadas ao final do ano letivo de 2002 (ver Quadro 4).

O Quadro 3, a seguir, informa sobre o registro das atividades de campo realizadas com as quatro díades.

Quadro 3 - Registro de atividades de campo

(Período 2001 – 2003)

DÍADE	2001		2002		2003		TOTAL	
	O.D.	VÍDEO	O.D.	VÍDEO	O.D.	VÍDEO	O.D.	VÍDEO
A	49:20 hs	1:53 hs	---	---	---	---	49:20 hs	1:53 hs
B	47:00 hs	---	26:27 hs	14:00 hs	---	---	73:27 hs	14:00 hs
C	---	---	6:26 hs	4:46 hs	---	---	6:26 hs	4:46 hs
D	---	---	---	---	27:44 hs	13:47 hs	27:44 hs	13:47 hs
TOTAL	96:20 hs	1:53 hs	32:53 hs	18:46 hs	27:44 hs	13:47 hs	156:57 hs	34:16 hs

O.D. – Observação Direta

Assim, durante os três anos em que a pesquisa foi realizada, obtivemos um total de quase 157 horas de observação direta e 34 horas e dezesseis minutos de gravação em vídeo das interações realizadas em sala de aula das quatro classes de integração. As díades A e D atuaram em Classes de Integração de 3ª série e Díades B e C atuaram em classes de integração de 4ª série.

Realizamos nove entrevistas com díades de professoras. Duas das quatro díades observadas foram entrevistadas (Díade B e Díade D), sendo a entrevista realizada apenas ao final do trabalho de registro de observação e filmagens, para evitar que as perguntas semi-estruturadas propiciassem qualquer alteração nos procedimentos regulares na condução das aulas pelas duplas. As professoras da Díade A foram entrevistadas já em companhia de outras professoras. A professora regente da Díade C não foi entrevistada porque entrou de licença três meses depois de ter substituído a professora regente anterior (que também tinha se licenciado por gestação) e antes da pesquisa entrar na fase das entrevistas propriamente. A professora especializada da Díade C e da Díade D é a mesma pessoa e só foi entrevistada com sua parceira na Díade D.

O Quadro 4 detalha as informações acerca das entrevistas realizadas. Para evitar o uso dos nomes, preferimos denominar, em cada díade, **R** como sendo a professora regente e **E**, a professora especializada. Os números que seguem as letras são referentes à ordem em que as duplas foram entrevistadas.

Quadro 4 - Entrevistas com as nove díades

DÍADE	LOCAL	DUPLA	DATA	SÉRIE	TEMPO
01	308 PP	R1 e E1	27/11/2002	3ª	57'
02	Planaltina	R2 e E2	04/12/2002	4ª	50'
03	Planaltina	R3 e E3	04/12/2002	2ª	33'
04	308 PP	R4* e E4	06/12/2002	4ª	30'
05	Planaltina	R5 e E5	06/12/2002	3ª	65'
06	308 PP	R6 e E6	09/12/2002	3ª	65'
07	114 PP	R7 e E7	11/12/2002	3ª	46'
08	114 PP	R8 e E8	16/12/2002	4ª	43'
09	03 Guará	R9 e E9	10/07/2003	3ª	42'

* R4 não participou da entrevista.

Apenas as professoras que participaram da pesquisa com gravações de vídeo receberam nomes fictícios, tendo em vista facilitar a comunicação dos dados referentes à pesquisa. O Quadro 5 enumera as escolas, codifica as Classes de Integração e dá nome fictício às professoras participantes, sendo a primeira a professora regente e a segunda, a professora especializada.

Quadro 5 – Nomes fictícios das díades pesquisadas

Escola I	Classe de Integração A	Díade A	Belina (B) e Gislene (G)
Escola II	Classe de Integração B	Díade B	Regina (R) e Marli (M)
Escola III	Classe de Integração C	Díade C	Jane (J) e Diana (D)
Escola III	Classe de Integração D	Díade D	Aldeíde (A) e Diana (D)

Informações complementares encontram-se na Seção de Anexos. O Anexo 1 mostra o modelo do protocolo de observações, interações e atividades (POIA) utilizado para a observação direta em sala de aula. O Anexo 2 consiste no roteiro de entrevista com as nove díades de professoras que atuam em Classes de Integração no Plano Piloto e nas cidades satélites de Guará e Planaltina.

Os episódios foram selecionados e analisados a partir das sessões de gravação em vídeo feitas com as quatro díades selecionadas, desenvolvendo-se a partir daí um conjunto de informações para cada díade específica.

O Quadro 6 mostra, por díade, o número de sessões analisadas, a data e o tempo de duração de cada uma delas e o número de episódios analisados em cada sessão. A seqüência cronológica das sessões é descontínua devido aos dias em que uma das professoras não vinha, ou então, quando a sessão era apenas observada, sem videogravação. O tempo total de gravação considerado para efeitos de análise de resultados é, portanto, de 1722 minutos ou 28 horas e quarenta e dois minutos.

Resumindo, a análise qualitativa dos dados baseou-se em 156 horas e 57 minutos (156:57 hs) de observação em sala de aula, registradas em protocolo específico (POIA); 28 horas e 42 minutos (28:42 hs) de gravação em vídeo da atuação das quatro díades, principalmente em sala de aula e em 7 horas e 11 minutos (7:11 hs) de gravação em áudio das entrevistas realizadas com nove díades de professoras que atuam em classes de integração do Distrito Federal (Plano Piloto, Guará e Planaltina). Dentre as nove díades entrevistadas incluem-se as professoras que compunham as quatro díades pesquisadas. Para evitar que as perguntas formuladas pudessem exercer alguma influência nas concepções e atitudes das oito professoras das Díades-foco, as entrevistas foram realizadas apenas após o término das gravações em vídeo.

Quadro 6 – Sessões gravadas e episódios selecionados

	Dia da sessão	Tempo de duração	Episódios
Díade A (2)	19/11/2001	30'	4
	06/12/2001	29'	5
Díade B (17)	05/03/2002	60'	4
	12/03/2002	47'	2
	14/03/2002	40'	4
	19/03/2002	62'	2
	07/05/2002	54'	3
	14/05/2002	38'	4
	21/05/2002	53'	3
	22/05/2002	37'	7
	23/05/2002	60'	8
	28/05/2002	41'	2
	04/06/2002	35'	3
	06/06/2002	33'	3
	20/06/2002	33'	3
	13/08/2002	30'	3
	15/08/2002	39'	2
	20/08/2002	33'	3
05/09/2002	57'	4	
Díade C (5)	20/08/2002	33'	3
	11/09/2002	46'	7
	12/09/2002	13' em sala e 31' no pátio (teatro)	2
	17/09/2002	48'	3
	19/09/2002	37'	3
Díade D (9)	07/05/2003	30'	3
	04/06/2003	63'	2
	10/06/2003	60'	6
	27/06/2003	90'	7
	02/07/2003	93'	9
	03/07/2003	88'	5
	08/07/2003	91'	4
	09/07/2003	93'	5
	10/07/2003	94'	3

IV – RESULTADOS

*“Quando tínhamos todas as respostas, mudaram as perguntas.”
(Inscrição anônima em muro de Quito, Eduardo Galeano)¹⁴*

Os resultados referem-se à análise dos dados obtidos com as quatro díades observadas (Díades-foco) e com as nove entrevistas realizadas com díades atuantes em Classe de Integração. Para cada uma das quatro Díades-foco, analisamos um conjunto de três elementos: sessões de observação naturalística, episódios selecionados das sessões gravadas em vídeo e entrevistas. Quanto à análise das entrevistas, em todos os casos esta foi mais direcionada e objetiva, visando capturar as percepções e crenças das professoras sobre temas relacionados ao tópico estudado, incluindo aspectos positivos e negativos da inclusão, do sistema educacional e idéias relacionadas ao tema investigado.

RESULTADOS DAS QUATRO DÍADES - FOCO

Análise microgenética dos episódios selecionados

A gravação em vídeo permitiu que se fizesse o estudo microgenético das interações sociais no contexto da sala de aula e, a partir daí, se agrupassem os episódios selecionados em categorias temáticas específicas. Alguns episódios foram selecionados para ilustrar no corpo da tese essas categorias. Das 34:16hs de videogravação, 28:42hs foram analisadas e os episódios selecionados, integralmente transcritos, envolvem 17:54hs de gravação. O Quadro 7 (de 7a a 7d) mostra, por díade, os episódios selecionados, as categorias em que estes foram agrupados para efeito da análise, e a data da sessão da qual foram extraídos.

No total, para a Díade A foram selecionados 9 episódios, distribuídos em 3 categorias; para a Díade B, foram 29 episódios em 9 categorias; para a Díade C, 9 episódios em 6 categorias e, finalmente, para a Díade D, 24 episódios distribuídos em 12 categorias (vide Quadros 7a – d).

Podemos verificar que, na análise microgenética, a Díade A, pelas suas características, não apresenta categorias comuns às demais. Já as Díades B, C e D, apresentam várias habilidades comunicativas e metacomunicativas em comum, o que deu origem a categorias que levam o mesmo nome. Assim, **Interação surdo-ouvinte**, **Múltiplos canais de comunicação**, **Valorização da diferença lingüística**, **Construção cooperativa de significados** e **Menor tempo de conteúdo acadêmico** são categorias que estão presentes no caso das Díades B, C e D.

É importante também salientar que as categorias não são mutuamente exclusivas. Por exemplo, elementos de “Valorização da diferença lingüística” podem estar presentes em episódios da categoria “Construção cooperativa de significados” na análise microgenética dos episódios. A seguir, os quadros que mostram as categorias e episódios por Díade.

¹⁴ *As Palavras Andantes*. Porto Alegre: L&PM Eds., 1994.

Quadro 7a - Díade A

CATEGORIAS	EPISÓDIOS	SESSÃO
1 - Inibição de interação surdo-ouvinte	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Desinteresse em promover interações inclusivas (E3S1)</i> 2. <i>Sou apenas intermediária (E2S2)</i> 3. <i>Surdo debochando da colega (E3S2)</i> 	19/11/01 06/12/01 06/12/01
2 - Inadequação de contato visual e pouca responsividade	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Tentativas frustradas I (E1S1)</i> 2. <i>Desconsiderando contribuições (E2S1)</i> 3. <i>Tentativas frustradas II (E5S2)</i> 4. <i>O celular é mais importante (E1S2)</i> 	19/11/01 19/11/01 06/12/01 06/12/01
3 - Dificuldades no contato e proximidade física	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Negando convite do aluno (E4S1)</i> 2. <i>Não me toque! (E4S2)</i> 	19/11/01 06/12/01

Quadro 7b – Díade B

CATEGORIAS	EPISÓDIOS	SESSÃO
1 – Interação surdo-ouvinte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promovendo tutoria (E1S4) 2. Interagindo apesar da professora de leitura (E5S8) 3. A mediação do dicionário (E2S15) 	<p>19/03/02</p> <p>22/05/02</p> <p>15/08/02</p>
2 – Múltiplos canais de comunicação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento personalizado (E4S1) 2. Carinho (E2S6) 3. Batendo na carteira e escrevendo no quadro (E2S13) 4. O quadro é importante (E1S14) 5. Significando na ação (E2S14) 	<p>05/03/02</p> <p>14/05/02</p> <p>20/06/02</p> <p>13/08/02</p> <p>13/08/02</p>
3 – Valorização da diferença lingüística	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvinte aprendendo LS (E7S8) 2. Professora LS para ouvinte (E2S9) 	<p>22/05/02</p> <p>23/05/02</p>
4 – Construção cooperativa de significados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Co-construindo significados (E6S3) 2. Provocando participação ativa em contexto lúdico (E9S9) 	<p>14/03/02</p> <p>23/05/02</p>
5 – Integração entre professoras	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenando ações (E1S3) 2. Alternando e integrando papéis (E1S9) 3. Corrigindo em conjunto (E1S17) 	<p>14/03/02</p> <p>23/05/02</p> <p>05/09/02</p>
6 – Flexibilidade no uso do espaço físico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Juntando as carteiras (E2S1) 2. Trocando as carteiras (E3S16) 	<p>05/03/02</p> <p>20/08/02</p>
7 – Auto-confiança do aluno surdo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elogio aos surdos diante da classe (E3S3) 2. Autonomia também é importante (E5S3) 3. Surdo corrigindo a professora (E4S9) 4. Surdo ensinando ouvinte (E7S9) 5. Professora aprendendo com surdo (E8S9) 6. Dando voz ao desempenho do surdo (E4S17) 	<p>14/03/02</p> <p>14/03/02</p> <p>23/05/02</p> <p>23/05/02</p> <p>23/05/02</p> <p>05/09/02</p>
8 – Valorização do contato visual	<ol style="list-style-type: none"> 1. Olhar é fundamental I (E3S1) 2. Olhar é fundamental II (E1S5) 	<p>05/03/02</p> <p>07/05/02</p>
9 – Menor tempo de conteúdo acadêmico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Esperando o livro (E2S3) 2. Sem acesso à bandeira (E1S10) 3. Vídeo sem tradução (E1S11) 4. Comunicação difícil do conteúdo (E3S11) 	<p>14/03/02</p> <p>28/05/02</p> <p>04/06/02</p> <p>04/06/02</p>

Quadro 7c – Díade C

CATEGORIAS	EPISÓDIOS	SESSÃO
1 – Interação surdo-ouvinte	<i>1. Mandando interagir (E4S2)</i>	11/09/02
2 - Múltiplos canais de comunicação	<i>1. Tocando com o pé (E2S4)</i> <i>2. Sentindo o som (E3S5)</i>	17/09/02 19/09/02
3 - Valorização da diferença lingüística	<i>1. Explicando a fecundação (E2S1)</i> <i>2. Cooperação generalizada e LS (E1S4)</i>	20/08/02 17/09/02
4 – Construção cooperativa de significados	<i>1. Segurança no trânsito (E1S5)</i>	19/09/02
5 – Ensino formal de LS para ouvintes	<i>1. Todos aprendendo (E5S2)</i> <i>2. Interesse generalizado na LS (E6S2)</i>	11/09/02 11/09/02
6 – Menor tempo de conteúdo acadêmico	<i>1. Excluídos da explicação (E1S1)</i>	20/08/02

Quadro 7d – Díade D

CATEGORIAS	EPISÓDIOS	SESSÃO
1 – Interação surdo-ouvinte	1. Ouvinte querendo interagir com surdo (E3S4)	27/06/03
	2. Promovendo interação surdo-ouvinte (E2S5)	02/07/03
2 - Múltiplos canais de comunicação	1. Toques e risos (E4S5)	02/07/03
3 - Valorização da diferença lingüística	1. Teatro inclusivo (E1S1)	07/05/03
	2. Defendendo a inclusão (E3S5)	02/07/03
4 – Construção cooperativa de significados	1. Dom Bosco (E3S1)	07/05/03
	2. Capital do Brasil (E4S1)	07/05/03
5 – Integração entre professoras	1. Troca de papéis (E4S3)	10/06/03
	2. Planejando juntas (E1S4)	27/06/03
	3. Obedecendo a ambas (E7S4)	27/06/03
6 – Ensino formal de LS para ouvintes	1. Imitando animais (E2S2)	04/06/03
7 – Auto-confiança do aluno surdo	1. Elogio (E2S6)	03/07/03
	1. Rearranjo das carteiras (E2S1)	07/05/03
8 – Flexibilidade no uso do espaço físico	2. Deslocamentos múltiplos (E6S5)	02/07/03
	1. Uso de LS pelos ouvintes I (E5S3)	10/06/03
9 – Comunicação em LS pelos ouvintes	2. Uso de LS pelos ouvintes II (E4S4)	27/06/03
	3. Uso de LS pelos ouvintes III (E3S9)	10/07/03
	1. Surdo auxiliando surdo I (E3S6)	03/07/03
10 – Cooperação entre surdos	2. Promovendo a tutoria entre surdos (E4S6)	03/07/03
	3. Surdo auxiliando surdo II (E5S6)	03/07/03
	4. Promovendo cooperação surdo-surdo (E1S7)	08/07/03
	1. Festa caipira (E1S2)	04/06/03
11 – Atendimento especial aos surdos	2. As horas (E1S3)	10/06/03
	1. Sozinha com a turma (E6S6)	03/07/03

Sessões de observação

Os dados das sessões de observação foram registrados através da análise do Protocolo de Observação de Interações e Atividades (POIA) e posteriormente analisados. As análises foram organizadas em categorias:

- Na Díade A as categorias são: **Interação surdo-ouvinte, Contato visual e responsividade, Uso do espaço físico/proximidade física e Menor tempo de conteúdo acadêmico.**

- Na Díade B as categorias são: **Interação surdo-ouvinte, Valorização da diferença lingüística, Construção cooperativa de significados, Flexibilidade no uso do espaço físico, Auto-confiança do aluno surdo e Valorização do contato visual.**

- Na Díade C: **Interação surdo-ouvinte, Proximidade física, Valorização da diferença lingüística e Ensino formal de LS para ouvintes.**

- Na Díade D: **Toque, sorriso e proximidade física; Valorização da diferença lingüística, Construção cooperativa de significados, Flexibilidade no uso do espaço físico, Atendimento especial aos alunos surdos e Contato físico e elogio.**

Entrevistas

Cada díade foi analisada em separado, considerando-se os seguintes quatro eixos temáticos, comuns a todas: **Inclusão, Comunicação e desempenho acadêmico, Integração entre as duas professoras e Capacitação e falhas no sistema/sugestões.** A análise inclui algumas falas das professoras para efeitos de ilustração. No caso da Díade C, a professora regente afastou-se do trabalho antes do final do ano letivo e, por essa razão, não foi especificamente entrevistada. Entretanto, a outra participante dessa díade, a professora especializada, foi entrevistada no contexto da Díade D, uma vez que atuou em ambas as díades.

A seguir, apresentamos os resultados referentes a cada díade. Utilizamos nas legendas o termo CM para *Comunicação Multimodal*. Inspiramo-nos nas *formas multimodais*, denominadas por Deussen-Phillips, Goldin-Meadow e Miller (veja pgs. 13-14) para definir as pistas não verbais utilizadas pelos familiares ao narrarem as estórias. A partir das interações com nossos resultados, achamos por bem adotar o termo CM para denominar um fenômeno observado durante a pesquisa. Equivale a uma Comunicação Total expandida. Assim, a CM não é uma filosofia educacional. É o uso de sinais associado a um conjunto de recursos comunicativos que facilitam as interações entre parceiros da comunicação na sala de aula e permitem a construção, negociação e compreensão de significados. São, por exemplo, desenhos, escrita, auxílios visuais diversos, mímica, disposição do mobiliário, atitudes metacomunicativas, etc.

- DÍADE A -

A Díade A, apesar de ser a que melhor utilizava a Língua de Sinais, revelou uma dinâmica interativa que não promovia a inclusão. Esse fato é curioso, uma vez que durante muito tempo se preconizou a importância da utilização da LS em sala de aula como fator fundamental para a educação do aluno surdo. Pudemos constatar que essa condição, apesar de necessária, não é suficiente, pois as habilidades comunicativas e metacomunicativas revelaram-se condição muito mais importante para a inclusão. Essa díade era a que se posicionava de forma mais distante em relação a seus alunos.

Descrição da sala de aula

Em toda a decoração das paredes da sala, apenas acima do quadro estão as letras A, B e C em alfabeto datilológico. Mais à direita, na mesma posição, estão os números de 0 a 9 em alfabeto datilológico. Na parede à direita da sala está material didático em um painel fixo, que se manteve permanente ao longo do semestre (mapa de localização das cidades satélites e Plano Piloto, o alfabeto em maiúsculas e minúsculas e um painel temporário, mostrando as plantas medicinais). Ao fundo da sala, encontra-se um lindo painel sobre os animais vertebrados com desenhos feitos pelos alunos. Nos vidros das janelas também estão colados cartazes com material didático.

A1 - ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS

As categorias e episódios selecionados da Díade A foram:

1. Inibição de Interação Surdo-Ouvinte

1. *Desinteresse em promover interações inclusivas (E3S1)*
2. *Sou apenas intermediária (E2S2)*
3. *Surdo debochando do colega (E3S2)*

2. Inadequação de Contato Visual e Pouca Responsividade

1. *Tentativas frustradas I (E1S1)*
2. *Desconsiderando contribuições (E2S1)*
3. *O celular é mais importante (E1S2)*
4. *Tentativas frustradas II (E5S2)*

3. Dificuldades no Contato e Proximidade Física

1. *Negando convite do aluno (E4S1)*
2. *Não me toque! (E4S2)*

A seguir, apresentamos a análise microgenética das categorias. A transcrição integral está segmentada, utilizando-se letra diferenciada (*Tahoma*) nos trechos em que se faz uma análise qualitativa, interpretativa das interações.

Segue abaixo a legenda dos termos utilizados durante a transcrição e análise dos episódios da Díade A:

LS (Língua de Sinais); CM (Comunicação Multimodal); B (Professora de ensino regular ou regente); G (Professora de ensino especial); Fernando, Fernanda, Julian, Edwiges (alunos surdos); Oo e Oa (aluno ouvinte e aluna ouvinte); Q (quadro)

Vale salientar que, apesar de ter se verificado nas observações naturalísticas um menor tempo de conteúdo acadêmico nesta díade, não foram selecionados episódios gravados em vídeo específicos que fizessem parte desta categoria (Menor tempo de conteúdo acadêmico).

CATEGORIA 1 - INIBIÇÃO DE INTERAÇÃO SURDO-OUVINTE

EPISÓDIO 3 (S1) – DESINTERESSE EM PROMOVER INTERAÇÕES INCLUSIVAS

14:47 Dois meninos ouvintes chegam perto da mesa de surdos, olham para G e para o grupo. Como G os ignora, eles vão embora.

G não aproveita a oportunidade do interesse dos ouvintes e perde a chance de promover uma aproximação e/ou interação entre o grupo de surdos e os meninos ouvintes que estão indicando disponibilidade para a comunicação, ao se aproximar. Os ouvintes ali sugerem uma curiosidade, que não é aproveitada nem expandida, em termos de inclusão. Os meninos se afastam e uma excelente oportunidade de inclusão foi perdida.

EPISÓDIO 2 (S2) – SOU APENAS INTERMEDIÁRIA

14:47 G está escrevendo no Q um exercício de fixação. Os alunos copiam. B está sentada à mesa do professor. G divide o Q em cinco colunas e vai escrevendo.

Fernanda olha para seus colegas ouvintes. Está aborrecida, entediada, copiando.

Fernando LS para G: ***Pede um apontador emprestado a algum colega, aquele de chapéu.***

G pede e, sentada como está, passa o apontador para Fernanda, que o passa para Fernando.

G faz aqui uma intermediação na relação dos alunos surdos com seus pares ouvintes. Intermediações como esta apontam para a pobreza ou escassez de comunicação direta entre eles. A professora aqui perde mais uma oportunidade de promover a interação entre os pares ouvinte-surdo. Seria essa atitude relacionada ao comodismo? Esta é uma possibilidade. Entretanto, esta desatenção com relação a oportunidades de promover inclusão parece indicar que a professora não

percebe o quanto sua intervenção ativa no sentido de promover interações surdos-ouvintes é parte fundamental de um processo efetivo de inclusão.

EPISÓDIO 3 (S2) - SURDO DEBOCHANDO DA COLEGA

15:53 Uma menina ouvinte, que está com seu livro aberto esperando ser atendida por G, LS para Fernando e Julian: ***Eu tenho uma amiga mulher...***

B pega o livro da menina para verificar se o exercício está correto. Ela continua conversando com Fernando e Julian em LS: ***Eu tenho uma amiga mulher...***

Fernando LS: ***Qual é o sinal dela?***

A Oa digita o nome da amiga: ***A-N-A L-U-Í-S-A.***

A Oa não tem o sinal da amiga ouvinte, porque não faz parte de sua cultura. Então responde à pergunta de Fernando, digitando o nome da menina.

Julian impacienta-se e fica olhando para a Oa, mas com seu corpo de costas para ela, apoiado na cadeira, balançando. Vira-se para Fernando, inclina seu corpo para frente, de forma caricata e, com olhar de deboche, LS que a colega ouvinte não sabe digitar as letras de um nome com habilidade, nem sabe o sinal da amiga.

Vira-se para a filmadora e comenta: ***Esta amiga está confusa!!!***

A Oa, que não está entendendo os comentários de Julian, desiste do diálogo e vira-se para B, aguardando que ela comente sobre o seu exercício.

Julian olha para Fernando e repete a digitação da menina, mas com ar de deboche, enfatizando um erro que a Oa teria feito ao digitar. Faz o movimento com o corpo meio inclinado para a frente e o, acompanhado de expressão facial irônica.

Julian comenta para Fernando, e depois para a filmadora, sobre a confusão da Oa. O tom de deboche, indicado por sua expressão facial e corporal, com um movimento das mãos meio reduzido, revela intolerância pelo fato da colega ouvinte não sabe digitar as letras de um nome com habilidade. A menina sente-se duplamente excluída do diálogo entre os dois colegas surdos: tanto fisicamente, pela postura de Júlio, que vira as costas para ela, como pelo fato dele passar a fazer comentários com Fernando, em LS, sem se preocupar com ela. Nada lhe resta fazer a não ser distanciar-se, e para isso volta seu corpo em direção à professora B, aguardando que ela comente o seu exercício.

CATEGORIA 2 - INADEQUAÇÃO DE CONTATO VISUAL E POUCA RESPONSABILIDADE

EPISÓDIO 1 (S1) – TENTATIVAS FRUSTRADAS I

14:25 B está dando conteúdo novo de matemática: soma e subtração de frações com mesmo denominador. Dividiu a turma em seis grupos, sendo três compostos apenas por meninas,

dois grupos só com meninos e um grupo composto pelos alunos surdos. Uma menina surda, Edwiges, faltou hoje. Portanto estão apenas três alunos surdos no grupo: Fernanda, Fernando e Julian.

Fernando quer fazer uma pergunta a G. Toca-a no braço para chamar sua atenção. Ela não responde, pois está olhando para B. Ele a toca seguidamente por oito vezes até que ela se volta para ele. Fernando então LS para G: **Hei, ele vai para lá?** (e toca Julian, enquanto ele se levanta, apontando para uma cadeira vaga no grupo).

G é não responsiva. A demora em G atender ao aluno surdo, necessitando tocá-la por oito vezes até que ela o atenda, pode gerar frustração, humilhação e sentimento de insegurança no aluno surdo, uma vez que precisa realizar um grande esforço, insistir no toque, ainda que com o medo de ser inconveniente, para receber uma informação da professora intérprete.

G LS: **Sentar ali? É ruim depois.** Traduz o que B está falando para os ouvintes. **Fazer o exercício por escrito e no papel. Depois vai no Q fazer.** Fernanda não olha sua explicação. Julian vocaliza por duas vezes: **É.** (enquanto espera B entregar o material)

Fernanda chama G, balançando os dedos da mão direita no ar, mas desiste da comunicação e não LS. Também não é atendida. G fica olhando para B enquanto ela distribui o material e fala para os ouvintes. Dá as costas para o grupo de surdos, vai até o armário pegar alguma coisa, enquanto B passa pela mesa dos surdos e deixa em cima dela a proposta de trabalho para o grupo. G volta ao grupo, sem ter pego nada no armário.

Fernanda tenta se comunicar com G mas, na medida em que não é atendida de imediato, desiste. G, por sua vez, não faz o contato visual com os alunos surdos. Está prestando atenção em sua colega, B, professora regente. Depois dá as costas para os alunos surdos, indicando que não está, de fato, envolvida com essas crianças: a ausência do olhar e sua posição postural (ao ficar de costas) sugerem que evita a interação com eles.

EPISÓDIO 2 (S1) - DESCONSIDERANDO CONTRIBUIÇÕES

14:33 Está sendo feita uma gravação dos alunos ouvintes. B está indo às mesas para esclarecer dúvidas sobre a tarefa proposta. Com o material concreto em espuma, solicita que cada aluno faça operação de soma ou subtração de frações e depois escreva no papel. O papel a ser usado pelas crianças está agora em cima das mesas dos surdos. Na hora em que G está cortando as folhas de papel ao meio, Fernanda quer lhe dizer algo. Faz os sinais, mas G não processa, preocupada em distribuir o papel para os alunos surdos. B pega o papel para levar para os outros grupos. G leva o papel para os meninos ouvintes da mesa ao lado e volta.

Mais uma vez G não presta atenção às solicitações dos alunos surdos, pois tem sua atenção concentrada na tarefa de cortar o papel para os alunos surdos e ouvintes. A prioridade está concentrada na realização da tarefa e não em redimir alguma eventual dúvida ou mesmo ouvir a comunicação de Fernanda, o que caracteriza, neste episódio, ausência de responsividade.

Fernanda comenta com G: ***Tudo igual*** (referindo-se ao exercício).

Fernanda entende rapidamente a proposta e indica estar entediada com a tarefa, que ela resolve rapidamente.

Fernando bate na mesa para chamar a atenção de Fernanda, aponta para o que Julian está fazendo com o material vazado e LS: ***Ele vai quebrar isso.***

Fernanda chama G: ***G, olha ali. Ele tá colocando na boca isso.***

G continua sua explicação e LS. Vira-se para Julian e LS: ***Faz de + ou de - . Você escolhe.***

G aqui desconsidera as informações prestadas pelas crianças surdas, e continua sua atividade de cortar o papel sem considerar o que dizem as crianças.

EPISÓDIO 1 (S2) – O CELULAR É MAIS IMPORTANTE...

14:00 Ao início da aula, os alunos de todas as turmas estão no pátio da escola, ensaiando para a apresentação que farão no sábado seguinte, em um almoço de confraternização. A música que cantavam era sinalizada simultaneamente, traduzida por G e repetida pelas crianças surdas da escola. Dessa forma, a música era “cantada” em LP e CM. Ao voltar para a sala, G começa a escrever no Q um exercício de fixação. Os alunos copiam. B está sentada à mesa do professor. G divide o Q em cinco colunas e vai escrevendo. Não explica para a turma essa interpretação espacial do Q, de forma que alguns alunos fazem uma interpretação equivocada da organização espacial: uns reproduzem em seu caderno as cinco colunas, deixando um espaço mínimo para escrever em cada coluna. Outros escrevem uma coluna embaixo da outra, deixando um espaço imenso vazio no caderno.

Julian faz um sinal com a mão, agitando-a no ar para fazer alguma pergunta a G. Ela não percebe. Fernanda bate na mesa para chamar sua atenção. Ela também não percebe. Desistem e continuam a copiar.

O celular faz um barulho. G imediatamente interrompe o que está escrevendo no Q para verificar o que aconteceu.

G não é sensível às demandas de seus alunos surdos, que recorrem a estímulos visuais bastante explícitos (acenar com vigor) e a estímulos sabidamente auditivos (fazer barulho batendo na mesa). Entretanto, mostra-se responsiva ao toque do celular, interrompendo imediatamente seu envolvimento com a atividade de ensino-aprendizagem para responder ao telefone. Ela evidencia com sua atitude que atender a um chamado do seu celular é mais importante do que responder às solicitações dos alunos surdos.

EPISÓDIO 5 (S2) - TENTATIVAS FRUSTRADAS II

15:57 G está em pé, explicando para Fernanda e Edwiges o exercício. Abre o livro de Fernanda e dá as explicações sobre como ela tem que fazer o exercício. Fernando busca o contato visual com G, acenando diversas vezes e estalando os dedos. Ela não olha para ele. Fernando a chama vocalizando: ***G, G*** (usando as duas primeiras sílabas do nome da professora). Em seguida ela o olha e ele LS para G: ***Quando é que a gente vai ter o intervalo?***

G LS: ***Daqui a pouco.***

Fernando junta as duas mãos no ar, em sinal de súplica: ***Por favor!***

G demora a fazer contato visual com os alunos. Fernando opta por tentar falar o seu nome como forma de chamar a sua atenção, ao invés de acenar, na esperança de que falando ela possa atendê-lo.

Um Oo faz uma pergunta a G, desviando sua atenção. Fernando se afasta.

Julian chama G quatro vezes, tocando sucessivamente em seu ombro, parecendo solicitar um atendimento individualizado, semelhante ao que G estava dando à Fernanda. Espera que ela vá até a sua carteira. G ignora e se volta novamente para Fernanda e Edwiges. Julian, que estava em pé, sai de perto, dirigindo-se para a porta.

Quando G chega perto de sua carteira, ele retorna para ela e vocaliza **G- - -** (o nome da professora). Toca-a e mostra seu caderno. Ela comenta LS: (imperceptível)

B e G estão conversando. Fernando se aproxima e fica olhando para uma e outra alternadamente, sem entender. Fernanda se aproxima, encara as duas professoras e B faz ela participar, LS a letra C no peito: ***Ciências.***

Fernando se vira para Julian e Edwiges e LS: (imperceptível)

B se afasta. G se volta novamente para o grupo de surdos. A servente chega e coloca a bandeja com os pratos e a panela do lanche em cima da mesa de Fernando. G a retira e põe em outra mesa próxima ao Q.

G, com essa atitude, mostra respeito ao espaço físico escolar dos alunos surdos. Respeita seu local de trabalho.

CATEGORIA 3 - DIFICULDADES NO CONTATO E PROXIMIDADE FÍSICA

EPISÓDIO 4 (S1) – NEGANDO CONVITE DO ALUNO

14:25 Julian LS para G: ***Lápis*** (e se levanta, vai até sua mochila para pegar um lápis. Enquanto isso, Fernando pede a G para ela sentar na cadeira vaga de Julian.)

G LS: ***Não.***

Julian LS: ***Peguei o lápis, tá?***

G LS para Julian: ***Você vai fazer a sua de mais ou de menos? Você escolhe!***

Fernando afasta o material de Julian, colocando-o na carteira em frente e abrindo um espaço vago a seu lado. LS para G: ***Você ali. Vai ali.*** (para que ela se sente nessa cadeira vaga). Ela, entretanto, nega o pedido, balançando no ar o dedo indicador, e não senta.

O aluno pede à G que ela se sente para poder assegurar que a professora permaneça em contato com eles. Ela em pé, acaba se deslocando para outros ambientes da sala de aula com mais facilidade, podendo dar atenção também aos alunos ouvintes. Fernando, ao pedir para ela sentar, parece indicar que deseja que ela se dedique a eles com mais exclusividade. Ela, entretanto, nega o pedido e não senta.

EPISÓDIO 4 (S2) – NÃO ME TOQUE!

15:55 G está com os surdos, explicando. Fernanda põe a mão no brinco de G.

G LS: ***Não pode mexer!*** Ao perceber que pode ter sido um pouco rude com Fernanda, G muda de assunto em seguida, desviando a atenção da aluna do seu comentário hostil e emenda em LS: ***Precisa continuar fazendo!***

G não permite a invasão de seu espaço físico, corporal, colocando limites para o contato físico, e distanciando de si a sua aluna.

Fernanda LS: ***Sai.*** E joga um papel que gruda no cabelo de G.

Fernanda encontra uma forma de retribuir à externalização de rejeição por parte de G. Vinga-se da professora rejeitando-a também ao dizer “Sai!” em LS e ao jogar um papelzinho no cabelo de G, que fica grudado.

Fernanda e Edwiges não estão trabalhando. Estão conversando. Edwiges mostra raiva de estar sendo filmada e Fernanda brinca com ela a esse respeito, querendo mexer em sua bochecha. Nesse momento G a encara, em sinal de repreensão.

Fernanda LS para ela: ***Sai daqui. Agora eu não estou gostando de fazer*** (e se encosta na cadeira).

Fernanda, ao se reclinar na cadeira, parece retribuir o distanciamento físico revelado por G quando Fernanda pegou em seu brinco. Além disso, explicita seu descontentamento com G em LS.

G responde em LS: ***Mas sentada aqui, brincando. Você acha que está certo? Ele vai sair*** (no intervalo), ***ele também, ela também e você?***

G ameaça de forma sutil que se Fernanda não fizer o trabalho vai ficar sem recreio e a indispõe contra seus colegas que estão trabalhando.

Enquanto G fala, Fernanda joga seu caderno em cima da mesa, mostrando raiva.

Fernanda LS para G: ***Você é quem fica falando isso.***

G retruca em LS: ***Você tem que aprender muito. Por favor, para poder ir para a 4ª série.***

G está ajudando Fernanda no exercício em LS: ***Você tem que escrever com L-A. Isso, certo!***

Para revidar à rejeição, Fernanda não quer fazer a tarefa escolar solicitada pela professora, o que mostra como a emoção interfere nas tarefas escolares e no desenvolvimento da criança em geral (inclusive na dimensão do cognitivo). G parece reconsiderar a sua maneira de interagir com a menina, e passa a estimular Fernanda a realizar o exercício: ao invés de ameaçar a criança com o castigo de ficar sem recreio, decide ajudá-la a fazer o trabalho corretamente. A rejeição, em reciprocidade, de Fernanda, parece ter consistido em estratégia eficaz para reivindicar a atenção da professora.

A2 – SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

2.1 - Interação Surdo-Ouvinte

G atua como mediadora do diálogo “no mau sentido”, uma vez que se coloca como intermediária entre surdos e ouvintes. Ao invés de estimular a comunicação direta entre os dois grupos, alimenta e valoriza a sua interferência, inibindo a interação entre eles. Em decorrência, os surdos ficam dependentes e sem autonomia. Sentem-se inclusive ameaçados pelos colegas ouvintes, pois em certo momento, quando um ouvinte e um surdo trazem a mesma borracha, o colega ouvinte troca sua borracha velha pela nova do colega surdo. Outro colega surdo procura defendê-lo, ainda que de forma passiva, chamando G para intermediar o conflito, em evidência nítida de dependência e incapacidade de comunicação, pois não possui os meios de protestar (faltam-lhe os mecanismos lingüísticos e psicológicos para a argumentação). As tentativas de contato de alunos ouvintes com alunos surdos para solicitação de material escolar emprestado (borracha, lápis, apontador) são sempre intermediadas por G. Por exemplo, quando a criança surda pede a professora: “Pergunta se ele tem um lápis para me emprestar.”

Uma aluna ouvinte, Rafaela, pede à G e se senta, espontaneamente, com os surdos. Outra menina ouvinte, Graça, pergunta em LS à Fernanda sobre seu gesso na perna. Aprendeu LS na segunda série, estudando com Edwiges e Júlio. Outra aluna ouvinte brinca de jogo da memória com Edwiges. As iniciativas de interação positivas por parte de ouvintes, partem sempre das meninas, o que confirma Cambra (2002), que mostra que as meninas são mais tolerantes do que os meninos na inclusão de colegas surdos. Cambra mostra ainda que, na medida em que ficam mais velhas, o grau de tolerância vai diminuindo, mas isto não pode ser verificado no presente estudo.

Quando os alunos surdos terminam a atividade, ficam brincando entre si ou com G (de força, por exemplo). Conversam entre si, com G e, raramente, com B. Os quatro alunos surdos estão sempre sentados em um grupo de quatro carteiras, à frente da sala, afastados dos demais colegas ouvintes. Em um dia, chegou-se a fazer um grande quadrado com as carteiras dos ouvintes todas voltadas para dentro e um pequeno quadrado com as quatro carteiras dos alunos surdos, tendo inclusive dois deles virados de costas para os alunos ouvintes. Essas estratégias metacomunicativas do arranjo físico do mobiliário e da disposição dos alunos surdos no contexto do espaço da sala de aula inibem as oportunidades de trocas interativas necessárias à inclusão social dessas crianças. Fica configurado, portanto, um ambiente educacional que enaltece e simultaneamente restringe as interações dos alunos surdos com G, o que gera certa dependência lingüística e psicológica, a ponto de se poder observar por diversas vezes determinada aluna surda, já bastante grande, sentada no colo de G (Kelman & Branco, 2002).

2.2 - Contato visual e responsividade

Fernanda levanta o dedo para fazer uma pergunta à professora regente, B. Como ela não vê, apesar da insistência, Fernanda termina por fazer sua pergunta à G, em comunicação paralela, não inclusiva. A não responsividade da professora regente impede que a aula seja a mesma para todos, onde ouvintes tiram suas dúvidas perguntando em LP e surdos, em LS. Mantém-se assim dois núcleos diferenciados de interação e aprendizagem. Não se promove inclusão.

2.3 - Uso do espaço físico/ Proximidade física

Ambas professoras utilizam LS com proficiência, apesar de que B, a professora regente, faz pouco contato verbal, através da LS, com os alunos surdos. Já G, a professora especializada, auxilia B muitas vezes em orientações ou explicações aos alunos ouvintes. Mantêm os alunos separados em dois grupos durante quase todo o tempo observado. Em determinado dia, a professora regente não estava presente, por ter ido ao Seminário Anual do Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro. Neste dia, G organizou as carteiras escolares conforme mencionado anteriormente: um grande quadrado, onde todos os alunos ouvintes estavam sentados, e um outro quadrado, na frente desse, com os alunos surdos. Além de serem dois ambientes pedagógicos diversos, alguns alunos surdos ficavam de costas para os alunos ouvintes. A atividade pedagógica deveria ser realizada por todos, mas os grupos separados justificavam-se, segundo a professora, devido à facilitação na hora da interpretação. Que tipo de inclusão poderá existir aqui?

2.4 - Menor tempo de conteúdo acadêmico

Alunos surdos estão atentos à aula e às explicações. Mas a professora B está sozinha e, nesse momento, só está usando LP. Os surdos param de prestar atenção e ficam conversando entre si. Em outro momento, os alunos surdos não recebem a informação que a turma vai construir um mural sobre fotossíntese no pátio da escola. A professora G encontra-se na sala, mas está afixando letras recortadas no vidro da janela.

A turma inteira, de modo geral, recebe as atividades em ritmo muito lento (por exemplo, cópia e resolução de quatro problemas em duas horas de aula). G traduz pouco do conteúdo que está sendo ensinado aos alunos ouvintes. Esse fenômeno observado indica o esforço extra que estudantes surdos têm que realizar para serem bem sucedidos (Luckner & Muir, 2001).

A3 – ENTREVISTA

A fase de realização das entrevistas ocorreu em 2002, quando a Díade A já havia sido desmanchada. Nesse sentido, ambas as professoras foram entrevistadas, porém não constituíam mais uma díade e estavam, ambas, na condição de professoras especializadas.

Foi nessa condição de professoras especializadas das Díades 1 e 4, respectivamente (vide Quadro 4), que foram entrevistadas. A professora B, de ensino regular em 2001 e especializada em 2002, trabalha há quatro anos com surdos, três deles na mesma escola, sendo dois anos como professora de ensino regular (2000 e 2001) e um ano como professora de ensino especializado para surdos (2002), a convite da direção da escola. Faz pedagogia e sua monografia de fim de curso é sobre educação de crianças surdas.

A professora G trabalha com surdos há 8 anos, sempre com turmas integradas de 3^a e 4^a séries. Para ela, *“Ensinar crianças surdas é uma paixão. É um desafio, mas a gratificação é maior.”*

Aparentemente existe uma contradição entre o dito e o observado, pois apesar de tratar das crianças com afeto, G não parece estar encarando muito esse desafio, na medida em que se observa, com frequência, não responsividade e ausência de diálogo com seus alunos surdos.

Alguns tópicos apareceram com maior destaque nas entrevistas e serão agora analisados. Inicialmente, são apresentadas falas específicas e significativas das professoras

com relação a cada tópico. Ao final, uma breve análise das concepções e idéias das professoras sobre o tema é apresentada.

3.1 - Inclusão

FALAS SELECIONADAS:

- *“O melhor seria um meio termo: dois dias na Classe de Integração (CI) porque favorece a socialização e dois dias separados porque tem coisas que os ouvintes precisam ir além e tem coisas que os surdos precisam aprofundar mais.”* (Profª B)

- *“Os surdos gostam da CI, sem dúvida nenhuma. É como se fosse uma evolução.”* (Profª B)

- *“Depois que passou a freqüentar a CI a socialização dela é muito maior. A mãe disse que ela passou a atentar para o que os demais membros da família comunicavam e que seu crescimento foi fantástico. Antes só ouvia a mãe.”* (Profª B)

- *“Seria melhor se fosse em uma classe especial. Da maneira como está acontecendo, não é benéfico para o aluno surdo. Os conteúdos são jogados. O professor de ensino regular não aceita as adaptações. É muito bonito, mas na prática estão sendo prejudicados.”* (Profª G)

ANÁLISE: As professoras revelam preocupação não apenas com o aspecto da socialização dos alunos surdos, mas também com o aspecto de aquisição de conteúdos. Neste sentido, entendem que a inclusão não deva ocupar 100% do tempo. Na visão de G, tudo indica que tanto alunos ouvintes quanto surdos são prejudicados com a inclusão. Segundo suas palavras, “é preciso respeitar o ritmo de cada um”. Não parece concordar com a inclusão como ela pratica. Além disso, a vantagem que vê dos surdos freqüentarem a Classe de Integração é puramente social: não tem clareza do quanto o surdo pode aprender em termos acadêmicos numa situação inclusiva. A professora B parece ignorar um aspecto positivo, percebido por ela própria, de que os alunos surdos gostam de freqüentar a Classe de Integração. Ignora o fato pois, na prática, impede que tenham um contato maior com a sociedade ouvinte, já na escola. A promoção das interações entre os dois grupos facilitaria a participação dos surdos no contexto escolar inclusivo, preparando-os para atuarem com mais desembaraço no mundo dos ouvintes.

3.2 - Comunicação e desempenho acadêmico

FALAS SELECIONADAS:

- *“Não acredito em método. Tem que tentar muitas coisas juntas. Se você pegar um método só e se fechar naquilo, a gente se perde.”* (Profª B)

- *“Se eles não conhecem o sinal, nem a palavra, aí é desenho, mímica, teatro. Tudo que se possa oferecer para ele entender o significado daquela palavra.”* (Profª B)

- *“Os ouvintes aprendem os sinais: conversam e brincam com eles. Aprendem no dia-a-dia. Na hora da entrada, tem um dia que é voltado para os surdos: é uma história, é uma música. A gente ensina expressões como bom-dia, obrigada, me empresta o lápis...”* (Profª B)

- *“O professor de ensino especial tem uma comunicação com o aluno ouvinte. Então por que o professor de ensino regular não tem uma comunicação com o aluno surdo também?”* (Profª G)

ANÁLISE: A díade afirma a necessidade de uso de múltiplos canais de comunicação para facilitar a assimilação de conteúdos acadêmicos. Confirma nossos achados, configurando uma das categorias encontradas. Também revela preocupação com a mediação semiótica

para os alunos surdos, mostrando interesse na construção de significados pelos mesmos, embora na prática tenhamos visto a professora especializada como única agente de construção desses significados. Apesar de dizer que os alunos ouvintes aprendem os sinais, esse fato não foi observado nas sessões videogravadas. Também não constatamos interações positivas entre alunos surdos e seus pares ouvintes, conforme pudemos observar na análise dos episódios. G faz um comentário interessante acerca da necessidade dos dois professores que atuam na Classe de Integração necessitarem ter o domínio da LS.

3.3 - Integração entre as duas professoras

FALAS SELECIONADAS:

- *“É como um casamento. Duas pessoas ocupando o mesmo espaço. É delicado.”* (Profª B)

- *“Tem que ter planejamento muito bem feito. O planejamento deve ser feito juntas, para que identifiquem as prioridades, troquem idéias. Tem que ter afinidade, interesse e entrosamento com o apoio, para a confecção de cartazes.”* (Profª G)

- *“O professor regente não aceita determinados procedimentos de trabalho, como adaptações e o professor especializado não tem autonomia. Se fosse só um professor, poderia se dedicar mais às questões em que o aluno sente mais dificuldade. A aprendizagem do aluno surdo fica prejudicada.”* (Profª G)

ANÁLISE: A díade mostra, na prática, como é difícil a integração entre as duas professoras que atuam na mesma sala de aula e considera que essa dificuldade prejudica o aprendizado do aluno surdo. Ao mesmo tempo, mostra a importância de planejarem juntas. O discurso é ambíguo, revelando as dificuldades de uma co-docência harmônica. G parece não acreditar muito na produtividade da atuação em díade na sala de aula, julgando mais eficaz que apenas um professor se responsabilize pela turma como um todo.

3.4 - Capacitação

FALAS SELECIONADAS:

- *“Só fiz um curso dado pela Secretaria. O resto é por conta própria.”* (Profª B)

- *“A Gerência de Ensino não ajuda os professores de EE. Antes chamava, agora só chama os professores de apoio. Nenhum curso, seminário ou palestra.”* (Profª G)

ANÁLISE: Ambas as professoras afirmam que a Secretaria de Educação não dá suporte teórico-técnico aos professores que estão trabalhando na perspectiva inclusiva. Ficam sem orientações ou apoio, buscando aperfeiçoamento profissional através de iniciativas particulares, custeadas pelas próprias professoras.

3.5 - Falha no sistema/Sugestões

FALAS SELECIONADAS:

- *“É a professora mais antiga quem tem a prioridade na escolha da turma. Não necessariamente a professora que tem mais tempo de serviço é a mais indicada para estar trabalhando comigo.”* (Profª B)

- *“A professora de apoio propôs atividades muito primárias e rudimentares. De início eu aceitava e isso prejudicou a turma.”* (Profª G)

- *“Cursos, palestras para todos os profissionais da escola conhecerem. Faz falta as reuniões que haviam antes entre os professores de EE.”* (Profª G)

ANÁLISE: Como se vê, há certas contradições no sistema apontadas pela Díade A, como a questão do tempo de serviço ter a prioridade na escolha da turma, impedindo que duas

professoras que sabem LS, ou que tenham interesse e afinidade na questão da educação de surdos, possam desempenhar o trabalho de co-docência. A burocracia interfere negativamente na questão. Mostram descontentamento com a figura da professora de apoio, que não lhes dá subsídios pedagógicos satisfatórios. Trazem uma questão interessante, que é a necessidade da escola como um todo estar preparada teoricamente para entender melhor como deve se dar a educação de surdos, já que se quer que ela seja inclusiva.

- DÍADE B -

Essa díade trabalha em conjunto há dois anos. Fizeram cursos de LS juntas e revelam não apenas um bom entrosamento, como também uma concepção das necessidades educacionais dos surdos muito interessante, tendendo a minimizar a diferença entre os grupos de surdos e ouvintes. A maneira como concebem a inclusão faz com que as crianças surdas se sintam muito bem dentro da sala de aula. As atitudes peculiares de cada uma das professoras, com clara liderança da professora do ensino regular, contribuem para o ambiente favorável à aprendizagem.

Descrição da sala de aula

A sala de aula apresenta alguns murais fixos. Um deles, acima do quadro, traz o alfabeto datilológico e os sinais correspondentes aos números. Outro, colorido e atraente, traz nas linhas os nomes das crianças e, nas colunas, os nomes dos livros a serem lidos. A escolha é sempre de deliberação da criança que, após a leitura, afixa uma estrelinha prateada na interseção de seu nome com o livro. Há ainda decorações ocasionais, como a da Copa do Mundo, que foi realizada com a participação dos alunos, confeccionando as bandeiras dos países participantes. Todo o material utilizado é muito colorido e feito com capricho, como as caixas que contêm os livros e as fichas literárias. Há sempre um ar lúdico no que é feito, como, por exemplo, o nome das professoras afixado na porta do lado de fora escrito em japonês. A disposição das carteiras escolares é variável.

B1 - ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS

Citamos, a seguir, as categorias e episódios selecionados da Díade B.

1. Interação Surdo-Ouvinte

1. *Promovendo tutoria (E1S4)*
2. *Interagindo apesar da professora de leitura (E5S8)*
3. *A mediação do dicionário (E2S15)*

2. Múltiplos Canais de Comunicação

1. *Atendimento personalizado (E4S1)*
2. *Carinho (E2S6)*
3. *Batendo na carteira e escrevendo no quadro (E2S13)*
4. *O quadro é importante (E1S14)*
5. *Significando na ação (E2S14)*

3. Valorização da Diferença Lingüística

1. *Ouvinte aprendendo LS (E7S8)*
2. *Professora LS para ouvinte (E2S9)*

4. Construção Cooperativa de Significados

1. *Co-construindo significados (E6S3)*
2. *Provocando participação ativa em contexto lúdico (E9S9)*

5. Integração entre Professoras

1. *Coordenando ações (E1S3)*
2. *Alternando e integrando papéis (E1S9)*
3. *Corrigindo em conjunto (E1S17)*

6. Flexibilidade no Uso do Espaço Físico

1. *Juntando as carteiras (E2S1)*
2. *Trocando as carteiras (E3S16)*

7. Auto-confiança do Aluno Surdo

1. *Elogio aos surdos diante da classe (E3S3)*
2. *Autonomia também é importante (E5S3)*
3. *Surdo corrigindo professora (E4S9)*
4. *Surdo ensinando ouvinte (E7S9)*
5. *Professora aprendendo com surdo (E8S9)*
6. *Dando voz ao desempenho acadêmico do surdo (E4S17)*

8. Valorização do Contato Visual

1. *Olhar é fundamental I (E3S1)*
2. *Olhar é fundamental II (E1S5)*

9. Menor Tempo de Conteúdo Acadêmico

1. *Esperando o livro (E2S3)*
2. *Sem acesso à bandeira (E1S10)*
3. *Vídeo sem tradução (E1S11)*
4. *Comunicação difícil do conteúdo (E3S11)*

Segue abaixo uma legenda dos termos utilizados durante a transcrição e análise dos episódios:

LS - Língua de Sinais; CM – Comunicação Multimodal; R (Professora de ensino regular ou regente); M (Professora especializada ou de Ensino Especial); Diego, Erenice, Júlio, Leôncio, Lúcia, Orlando e Sonia; Oo e Oa (aluno ouvinte e aluna ouvinte); Matilde, Regina, Tobias, Wilson (alunos ouvintes mais próximos dos colegas surdos); Q (quadro)

CATEGORIA 1 -INTERAÇÃO SURDO-OUVINTE

EPISÓDIO 1 (S4) - PROMOVENDO TUTORIA

8:28 R está sozinha porque M foi à Assembléia de professores. Está dando aula sobre energia. Os alunos estão sentados em dupla. Ao lado de cada surdo, a professora coloca um colega ouvinte. Explica a energia eólica, solar, etc. Mas os alunos surdos estão sem entender porque R não está sinalizando e pouco está escrevendo no Q. Wilson mostra a Leôncio qual é a página que tem que abrir o livro.

Orlando participa da aula, sinalizando para R que hoje não é dia de Português. R traduz para a turma e confirma, falando com Orlando: ***Tem sim, gracinha.***

Wilson aponta novamente para o livro de Leôncio, mostrando o andamento da explicação, de forma que ele possa acompanhar.

Júlio está distraído. A Oa ao seu lado LS para ele: ***Olha para o Q, presta atenção à explicação!***

O arranjo surdo-ouvinte em cada carteira dupla favorece a interação e auxílio mútuo. Uma Oa e um Oo entendem a importância da atenção visual como fator de aprendizado do aluno surdo e demandam que o colega surdo olhe para o caderno (Leôncio) e para o quadro (Júlio). Ambos os ouvintes não só atuam como mediadores do aprendizado dos colegas surdos (a menina, inclusive, utilizando LS), como evidenciam um sentido de responsabilidade e solidariedade com seus colegas.

R está pedindo aos alunos para lerem o exercício que foi feito em casa. Pede a Wilson que veja o dever de Leôncio, para ver se acertou. R: ***Wilson, vai vendo o do Leôncio aí.***

Oa LS para Leôncio e Júlio: ***Pega o livro de G-R e fala: Gramática.***

Ao solicitar que Wilson assuma o papel de tutor de Leôncio, a professora promove ativamente a inclusão. Em seguida, Oa atua espontaneamente como mediadora da relação entre os seus colegas surdos e o aprendizado. Além de utilizar as letras iniciais de Gramática (G-R), o que por si só já bastaria para a compreensão dos alunos surdos de que precisam pegar o referido livro, resolve falar também. Parece que seu interesse, além de auxiliar os colegas a acompanharem a aula, é de que venham a fazer uma leitura labial.

EPISÓDIO 5 (S8) – INTERAGINDO APESAR DA PROFESSORA DE LEITURA

12:02 A professora da Sala de Leitura começa a distribuir folhas de papel para o trabalho individual. Ela fala: ***Cada um senta num canto. Cada um sentadinho num cantinho, trabalhando.***

Lúcia e Orlando estão sentados próximos a uma Oa, Regina, que LS para Orlando: ***Orlando, Orlando.***

Aproximam-se desse canto Tobias (o Oo muito amigo de Orlando), Leôncio e Sonia, de forma que ficam Tobias e Regina (ouvintes), Leôncio, Sonia e Lúcia.

A professora da Sala de Leitura diz: ***Tem espaço ali, gente, olha. Eles ficam todos no mesmo lugar.***

A professora da sala de leitura não percebe a importância de alunos surdos e ouvintes ficarem juntos para propiciar a inclusão. Restringe-se a constatar que estão muitos em um espaço pequeno e propõe que se afastem. Não se dá conta de que essa tentativa inibe a inclusão dos alunos surdos.

Regina, a Oa, pergunta para Leôncio, digitando: ***J-A-N-E-L-A. Qual o sinal?***

Leôncio faz o sinal e aponta para a janela, repetindo o sinal.

A curiosidade da aluna ouvinte em aprender LS é satisfeita pelo surdo que a ensina o sinal correspondente. Com essa estratégia para facilitar e melhorar o nível de comunicação entre surdos e ouvintes, ampliam-se as possibilidades da inclusão.

Regina mostra para a filmadora uma folha de papel e diz: ***Foi o Leôncio quem fez. Quer ver, quer que eu mostre aí?***

Eu respondo que sim e ela traz para um *close*. Eu pergunto: ***Ele vai colorir?***

Regina responde que sim e volta para seu lugar. Devolve a Leôncio e LS: ***Desculpe*** (por ter retirado a folha). Vê o desenho de Lúcia, LS para ela: ***Bonito. Dá licença?*** (e pega a folha de Lúcia e me mostra).

Regina mostra uma boa relação com seus colegas surdos, sentindo-se à vontade de retirar o trabalho que estão fazendo de suas mãos para mostrar para a filmadora, claramente valorizando o trabalho dos colegas surdos. Os alunos surdos Leôncio e Lúcia permitem a interrupção de seus trabalhos por uma justa causa, o que revela um respeito e valorização mútuos entre os pares.

Estão sentados no chão todos os cinco alunos surdos e seus amigos ouvintes Tobias e Regina.

A professora da Sala de Leitura pergunta para M: ***Como que é copiar?***

M lhe mostra o sinal. Ela chega perto de Sonia e LS: ***Copiar não. É da cabeça.***

Sonia repete o gesto em LS: ***De cabeça?***

Regina, Oa, sai em sua defesa: ***Ela está vendo o desenho. Ela sabe desenhar, tá vendo o desenho só.***

A professora da Sala de Leitura repreende Regina: ***Cuida do seu trabalho. Cadê a sua folha?***

Regina diz: ***Está aqui.***

A professora da Sala de Leitura pergunta: ***Então por que que você está olhando para o trabalho do outro?***

Tobias, que está de frente para ela, sorri para ela, que devolve o sorriso.

É importante comentar como alguns professores desvalorizam abertamente a cooperação criança-criança como ocorre aqui nesse episódio. Fica claro que têm a expectativa que os alunos ajam sempre com individualismo na hora de realizarem suas tarefas. No caso específico, esta atitude é duplamente equivocada, pois tende a impedir interações surdos-ouvintes essenciais para a promoção da inclusão. Regina, a Oa amiga, utiliza-se de sua voz para falar com a professora da Sala de Leitura em defesa de Sonia. Leva uma bronca e recolhe-se ao seu trabalho. Busca o olhar de Tobias, também amigo dos surdos que sorri para ela, mostrando-se solidário, como se dissesse "Eu faria a mesma coisa."

EPISÓDIO 2 (S15) – A MEDIAÇÃO DO DICIONÁRIO

9:44 Três meninos ouvintes estão consultando o dicionário trilingüe de LS. A merendeira chega. O dicionário está ocupando a única mesa onde a merendeira pode colocar o lanche. Um dos Oos, Leo, o menor deles, carrega os dois volumes, que são bastante pesados. Quando ele passa por Lúcia, ela tira os volumes de suas mãos, os segura e fala: P-E-S-A-D-O. E os devolve. Leo continua carregando os dois volumes até que Regina, Oa bem mais alta que ele, os tira de suas mãos para guardar.

Os dois volumes do dicionário trilingüe são como um trunfo, disputado entre os alunos ouvintes. Quando Lúcia fala P-E-S-A-D-O, mostra sua disposição de se comunicar com os ouvintes em Língua Portuguesa, na medida do possível, já que da mesma maneira, alguns ouvintes fazem uso de LS. O reconhecimento e valorização mútuos tem aqui excelente exemplo.

Estão quatro alunos ouvintes, 3 Oas e 1 Oo, em volta da mesa onde Lúcia está sentada. Em sua mesa está o dicionário trilingüe de LS. Estão todos reproduzindo o sinal de trabalho, empregada e emprego.

Chega mais uma Oa, agacha-se ao lado de Lúcia e pergunta, soletrando? ***Qual o sinal de s-a-f-a-d-o?***

Lúcia ensina, fazendo o movimento e todas repetem. Lúcia explica: ***Tanto faz. Serve para homem ou mulher.*** Muda a página e fazem todas o sinal de mecânico, lideradas por Lúcia, a quem imitam.

Chegam R, a professora e Sonia. Pedem para consultar o dicionário, pois querem saber o sinal de maconha e cocaína. R lê no dicionário, faz o sinal e Sonia repete.

Enquanto isso, uma Oa, Regina, LS para Lúcia, ao olhar no dicionário: ***Esse sinal é de papai. É diferente porque aqui também pode ser assim*** (e mostra o sinal).

Regina está explicando para Matilde, a outra Oa, a diferença entre o sinal de mãe e o de mulher velha. Faz os dois sinais e fala para outra Oa: ***Assim é mãe. Assim é mulher velha.***

Aqui se vê um belo exemplo de trocas interativas, onde uma ouvinte ensina a outra ouvinte sinais novos com significados diferentes. É um ambiente altamente inclusivo, pois evidencia a motivação, o interesse dos ouvintes em aprender a Língua de Sinais, favorecendo as interações entre surdos e ouvintes.

CATEGORIA 2 - MÚLTIPLOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

EPISÓDIO 4 (S1) – ATENDIMENTO PERSONALIZADO

9:24 R está em pé, ao lado da carteira de Orlando. Olha o caderno dele, bate cinco vezes no seu ombro, após olhar seu caderno e pergunta em CM, enquanto põe as mãos nos quadris: ***Que isso?***

Orlando começa a explicar em LS: ***Eu não fiz porque esqueci.***

R cruza os braços, encarando-o com olhar simpático e diz: ***Não acredito.***

Afasta-se para pegar uma cadeira e retorna, sentando-se a seu lado.

O toque é, sem dúvida, importante estratégia para a comunicação com o aluno surdo. Ele se sente à vontade para confessar seu esquecimento. A forma de R reagir à confissão do aluno é afetiva e compreensiva, o que se expressa através de seu olhar e expressão fisionômica e corporal. Ao dizer “não acredito”, adiciona um tom de brincadeira à interação que contribui para construir uma relação de confiança mútua (a professora põe as mãos na cintura, cruza os braços, olha e verbaliza de forma simpática). É como se dissesse, você que geralmente é tão bom em matemática, não sabe o que fazer agora? Diz isto, porém, de forma amigável e simpática, de maneira que esta fala pode ser interpretada, ao invés de uma reprovação, como um elogio.

R começa a escrever e LS: *Isso aqui é antes.*

Orlando começa a comentar, mas fala algo errado. R empurra sua mão e LS: *Esquece. Vamos fazer outra vez.*

R levanta a cabeça, como que pensando. Escreve 3 colunas em seu papel. Vira-se para Orlando e pede: *Dá um número. Qualquer número.*

Orlando LS: 3.

R: *Mais.*

Orlando LS: 8.

R acha pequeno. Aproveita os dígitos e escreve um número maior. Pergunta a Orlando se está OK.

R vai escrevendo nas colunas. Orlando interrompe e LS: *Eu entendo, mas esse aqui é 3? Esse é maior? Não entendo!*

R fala e CM: *Antes, 3-8-7-1. Depois 3-8-7-3.*

R começa a escrever, mostrando o antes e o depois. Pára de escrever, olha para ele, para ver se entendeu. Orlando balança a cabeça afirmativamente e R também o faz. Fala: *Outro.*

Orlando digita: *3-9-4-7.*

R escreve no papel e pede LS: *Antes.*

Deixa o lápis na mesa. Orlando o pega e escreve o número anterior a esse.

R está acompanhando visualmente. Ao perceber que Orlando acertou, sorri, olha para ele e faz o sinal de positivo. Pede LS: *Depois.*

R mantém contato visual contínuo com seus alunos surdos, o que facilita a comunicação. As estratégias metacomunicativas não verbais também estão presentes, como forma de olhar, balançar da cabeça imitando a criança surda e sorrisos.

R pede: *Outro.* E escreve um número qualquer no papel. Orlando pega o lápis e faz corretamente.

R olha para Orlando e LS: *Fácil. Pega o caderno aí e faz.*

Durante breve tempo dá explicações apenas falando e apontando com o lápis para os números. Orlando parece entender, apenas pela orientação visual que ela dá ao que fala.

R pega sua cadeira, que está a 45° de Orlando, e move-a para ficar exatamente ao seu lado e começa a explicação espacial, movimentando os dedos no ar. CM e fala: *Ó sempre que você vier para cá é menos 1, menos 1, menos 1. Pra cá, mais 1, mais 1, mais 1.* Passa para o papel e vai demonstrando com o lápis e falando: *Então, daqui pra cá, a gente está indo pra lá, então é menos 1. Se você vem pra cá, é mais 1. Certo? Faz.*

E escreve no papel algum número. Orlando pergunta em LS: *Esse número aqui é primeiro?*

R: *Não. Pra lá é menos 1. Pra cá, é mais um. Porque eu tou indo pra lá. Entendeu? Faz.* E se levanta.

Sua disposição em dar a este aluno, que confessou no início não haver feito sua tarefa, uma atenção individualizada revela sua disposição em aceitar a criança e a auxiliá-la na compreensão e realização das tarefas, sem culpabilizá-lo por ser negligente etc. R mostra que respeita o ritmo individual de aprendizado de cada um e, ao mesmo tempo, sente-se à vontade de dar atendimento personalizado porque os demais alunos estão trabalhando com autonomia. R também se utiliza de diferentes recursos, como re-arranjar a cadeira para ficar mais próxima do aluno, uso das mãos e dedos, uso do caderno e uso do lápis para auxiliar na direção da atenção do aluno, o que gera um apoio visual, adequado à compreensão do aluno surdo.

EPISÓDIO 2 (S6) – CARINHO

8:14 R está na mesa de Orlando, explicando. Resolve expandir sua explicação para mais alguns surdos ao mesmo tempo. Organiza o grupo. Pede à Sônia para se virar e chamar Lúcia. Ficam os três surdos, sendo que R fica agachada no chão, assim como Lúcia. Sonia toca o braço da professora e LS algo (não dá para ver devido ao cabelo de Sonia). Deita a cabeça no braço de R e acaricia o seu rosto. Quando ela encosta sua cabeça no braço da professora, essa aproxima seu rosto do rosto de Sonia, com um sorriso nos lábios. Sonia levanta em seguida e faz um carinho no rosto de R, enquanto essa está escrevendo algo no papel. R retribui o carinho de Sônia: antes de começar a falar, encosta sua mão no rosto de Sonia.

R mostra carinho com os alunos através do toque, do sorriso, agachando-se próximo a eles. O contexto onde circulam as relações de ensino-aprendizagem é afetivo e prazeroso.

EPISÓDIO 2 (S13) – BATENDO NA CARTEIRA E ESCREVENDO NO QUADRO

8:11 R continua: *Quatrocentos livros menos 16 que foram para a biblioteca e o restante foi dividido.* Aí R começa a sinalizar. Faz CM: *A professora recebeu 400 livros. Tirou...* (pausa) .. *Quantos?*

Os alunos respondem: *Dezesseis.*

Ela volta a fazer CM: *Dezesseis. O que sobrou os outros ela dividiu em quanto?* Bate com a mão na mesa do Oo que está à sua frente e fala: *Ei, lê para mim aqui, P.*

O Oo, fala: *Trinta e dois.*

Com essa batida na mesa do aluno ouvinte, R mostra que quer todos os alunos prestando atenção.

R vai para o Q e escreve enquanto fala: *Então a gente tinha quanto? Quatrocentos, menos dezesseis...*

A aluna que está no Q fazendo a operação do problema nove fala: **Pronto.**

R olha e fala: **Pronto não. Você aí achou o resultado de um objeto, agora você tem que fazer o quê? Sessenta e cinco...**

A Oa completa: **Vezes quatro.**

R confirma: : **Vezes quatro.**

R estava resolvendo um problema e interrompeu para acompanhar a resolução do anterior. Os alunos com isso têm que se manter atentos para acompanhar o que está acontecendo.

R volta para o que estava fazendo e fala: **Quatrocentos menos dezesseis. Vamos lá!**

Termina de resolver o problema.

Lúcia está acompanhando a resolução de problemas do Q. Está atenta, monitorando o seu trabalho em comparação com o que está escrito no Q. Parece entender o que está sendo explicado.

R resolve agora o problema seguinte. Fala: **Onze. Comprei oitenta garrafas de refrigerantes para uma festa. Nessa festa foram consumidos cinqüenta e seis refrigerantes. O restante foi colocado em engradados onde cabiam seis cada um. Moleza, hein? Deixa o L terminar que eu vou explicar. Eu tinha oitenta garrafas** (e escreve no Q) **Quantas foram consumidas?** Faz o sinal de quantos.

Lúcia está acompanhando. Sinaliza: **Cinqüenta e seis.** E vai digitando os algarismos da operação 80 -56.

Mesmo não sendo utilizada a LS pela professora, como ela escreve no Q, isto permite que os alunos surdos acompanhem o processo. É preciso estar alerta visualmente de forma constante, o que Lúcia claramente faz. A professora M (a especialista) não se encontra na sala de aula, apesar de estar na escola.

EPISÓDIO 1 (S14) – O QUADRO É IMPORTANTE

8:12 R começa a rever com a turma como é feita a digestão. Ela diz: **Só para a gente lembrar qual é o caminho do alimento. Olha para cá. Chama aí, o Orlando. C** (um Oo), **chama a Lúcia.**

Lúcia é contatada, através de um toque no ombro. Faz o sinal de positivo, mostrando que está prestando atenção.

R LS para Júlio olhar. Escreve no Q: **Alimento.** E continua, usando CM: **Por onde o alimento entra no nosso corpo?**

A turma responde: **Pela boca.**

R escreve no Q: **Boca.** E pergunta: **O que acontece na boca?**

A turma responde: **Mastiga.** R LS: **Mastiga.**

R continua: **Que mais?**

Alguns alunos respondem: **Glândulas salivares.**

R comenta: **Então perai. Na boca os alimentos são...**

A turma completa: **Triturados.**

R escreve. **Triturados.** Olha para cada um dos alunos surdos e faz o sinal correspondente, articulando todos os dedos das duas mãos, certificando-se que todos os alunos surdos estão entendendo o significado. Continua: **Que mais que acontece aqui?**

Alguns alunos respondem: *As glândulas salivares...*

R balança a cabeça em sinal de aceitação e pergunta: *Com que as glândulas salivares amaciam o alimento?*

A turma responde: *Com a saliva.*

R escreve. *E o alimento aqui é chamado de quê?*

A turma responde e R escreve no Q: *Bolo alimentar*. R LS para os alunos surdos: *Mastiga e o alimento recebe o nome de bolo alimentar.*

Continua: *Tá. Depois da boca o alimento vai para onde, hein L (um Oo)?*

E completa: *Depois vai para a faringe. Depois?*

Algum aluno fala algo errado. *R faz: Ahn, ahn* (negando com balanço de cabeça).

A turma responde: *Esôfago.*

R escreve no Q e pergunta: *Que é o esôfago? O que ele faz?*

Um Oo responde: *Manda o alimento para o estômago.*

R balança a cabeça positivamente e pergunta: *Mas como manda o alimento para o estômago?*

Um Oo responde baixinho e R confirma: *É isso mesmo. Ele é um tubo muscular. Cadê meu aparelho digestivo?* E procura atrás da porta, onde está pendurado um grande cartaz do aparelho digestivo. Continua: *É um tubo que liga a faringe ao estômago. Ele vai empurrando o alimento.*

R usa Q e cartazes, utilizando-se da modalidade visual para facilitar a compreensão dos surdos.

EPISÓDIO 2 (S14) – SIGNIFICANDO NA AÇÃO

8:15 R escreve no Q “empurra”, olha para os surdos e confirma com cada um deles se estão entendendo. Pergunta, com alguns sinais em LS, se conhecem a palavra “empurra”. Mas Lúcia mostra que não entende o que quer dizer empurra. R a chama. Lúcia chega até seu lado. R começa a empurrá-la com certa força pelos espaços vazios da sala. As duas estão rindo. Lúcia põe o dedo indicador na testa, mostrando que entendeu. E senta.

R continua: *Empurra o alimento para onde? Para o estômago, tá? Chegando no estômago o que acontece?*

A turma responde: *Recebe o suco gástrico.*

R desenha o estômago e escreve suco gástrico, mostrando sua ação sobre o estômago com setinhas. Quando uma Oa tem dúvida, levanta sua mão. R fala: *Fala, D. Maria.*

Inicialmente, R mais uma vez solicita que um ouvinte interaja com uma criança surda. Em seguida, R utiliza diferentes modalidades de comunicar a informação, além de utilizar alguns sinais. Por exemplo, ela empurra a menina surda pela sala em clima de brincadeira, para esclarecer o que significa “empurrar”. Além disso, R escreve no Q, desenha, e mostra o cartaz para mostrar o significado de “empurrar”. Os alunos surdos acompanham suas explicações sem dificuldades aparentes.

CATEGORIA 3 – VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA

EPISÓDIO 7 (S8) – OUVINTE APRENDENDO LS

12:19 Uma Oa chega perto de Regina e lhe pede : ***Pede a ela (Sonia) o lápis azul claro.***

Regina responde: ***Eu não. Pede você!***

A menina digita letras no ar para Sonia: L-Á-P-I-S. Quando vê que Sonia não percebeu, muda de atitude e volta a pedir a Regina: ***Como é que é lápis?***

Regina faz o sinal.

E ela continua: ***Como é azul?***

A menina toca Sonia e LS: ***Lápis.*** Só que Sonia não estava olhando para ela (ela não deu tempo). Toca novamente e LS: ***Lápis.***

Sonia imediatamente lhe dá um lápis qualquer. Ela então LS: ***Não. Azul.***

Sonia responde LS: ***Não tenho. Pode ser qualquer cor.***

A menina desiste e vai embora. Sonia lhe chama emitindo um som e fazendo o sinal de “Volta aqui.” Sonia continua procurando dentro de seu estojo até achar um lápis azul claro. Dá para a colega, sorrindo, que LS: ***Obrigada*** e se afasta.

A Oa não está familiarizada com a LS. Pede à outra colega Oa, Regina, que intermedie a relação com Sonia. Regina se nega. A Oa muda de estratégia, resolvendo encarar uma relação direta com a colega surda. Para isso, pede ajuda novamente à Regina, que oferece ajuda imediata, ensinando-lhe como se comunicar com sua colega surda. A tentativa de comunicação pela Oa é bem sucedida, na medida em que Sonia é totalmente receptiva à solicitação da colega Oa. Não mede esforços na busca em seu estojo por um lápis azul e acaba encontrando. Quando a menina Oa já estava indo embora, Sonia a chama de volta, mostrando interesse na interação. O fato da experiência ter sido bem sucedida, uma vez que a Oa alcançou seu objetivo inicial, sugere que, no futuro, ela não se sentirá intimidada a recorrer novamente à LS. Tais atitudes rompem barreiras lingüísticas, aproximando surdos e ouvintes, conseqüentemente favorecendo a inclusão.

EPISÓDIO 2 (S9) – PROFESSORA LS COM OUVINTE

7:59 M leva Júlio até o Q onde está afixado o mapa do Brasil e vai explicando para ele: ***Região Nordeste, Sudeste e Sul.***

Uma aluna pergunta: ***Pode fechar?***

R diz que sim. E fala: ***Agora vamos corrigir expressões numéricas e problemas. Peguem o caderno de Matemática.***

Uma aluna ouvinte que não estava prestando atenção pergunta: ***Caderno de quê?***

R LS: ***Matemática.***

Em seguida R fala para essa menina ouvinte: ***Ih, esqueci*** (de falar, ao invés de sinalizar. Em seguida fala) ***Matemática.***

R LS para uma Oa espontaneamente. A menina entende e não se espanta. R é que se dá conta de que está confundindo as duas línguas, de tão natural que é a circulação de ambas nessa sala de aula.

CATEGORIA 4 – CONSTRUÇÃO COOPERATIVA DE SIGNIFICADOS

EPISÓDIO 6 (S3) – CO-CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

9:17 Orlando vem tirar dúvidas na mesa onde M está sentada. Traz seu livro. M vai olhando e concordando. Quer saber o significado de “ajuntar”. M diz que não sabe. Vira-se para R e fala: *Ajuntar, você sabe o sinal? É assim?*

R fala para M: *Tenho que te dizer que não sei.*

M LS: *Pergunta a ela qual é o significado de “ajuntar”...* (pede para Orlando perguntar a R)

Orlando está LS para Diego sobre janela (imperceptível). E fala sobre o exercício. R vai até eles e explica o significado através de ações sobre os objetos: arruma e desarruma as folhas soltas na mesa, sugerindo com isto o conceito de “ajuntar”.

Lúcia LS que estava tudo bagunçado.

R LS: *É diferente.* Depois pensa um pouco e usa CM: *É mais ou menos isso.*

M quer saber como R explicou. R diz: *Eu baguncei e arrumei as folhas.*

M pede o auxílio à R pois reconhece que não sabe o sinal de “ajuntar”, o que indica a cooperação entre elas. Só que R também desconhece, mas ainda assim, constrói através de ações concretas, com as folhas, uma explicação que auxilia as crianças a compreenderem o significado do verbo “ajuntar”. Além de observarmos aqui o movimento de cooperação entre as professoras, a explicação concreta e visual criada por R representa um importante recurso comunicativo e conta com a participação de uma aluna surda, o que caracteriza, assim, uma construção compartilhada, cooperativa do significado de “ajuntar”.

EPISÓDIO 9 (S9) - PROVOCANDO PARTICIPAÇÃO ATIVA EM CONTEXTO LÚDICO

9:34 Na resolução da operação matemática, R CM: *Agora eu vou perguntar para você, Júlio: Quatro vezes dois?*

Depois de ficar um tempo pensando ele responde: *Oito.*

R LS: *Certo.*

R pergunta novamente a Júlio: *E quatro vezes um?*

Júlio responde: *Um.*

R escreve no papel $4 \times 1 = 1$ e pergunta: *Certo?*

Sonia percebe que R errou no papel, pois o produto de 4 por 1 não é 1. R olha para o papel, bate na mesa rindo, em sinal de reconhecimento que Sonia está certa.

A professora escreve a resposta errada, conforme ditado por Júlio. Existe um clima favorável de forma que os alunos surdos se sentem à vontade para corrigi-la, sem que isso pareça que sua autoridade está sendo questionada.

Orlando e Sonia estão rindo. Sonia LS: *Esses óculos não estão adiantando nada. Você está cega! Precisa trocar os óculos, para ver melhor.*

R ri, mostrando sinal de reconhecimento que Sonia está certa.

Um clima de brincadeira se instala entre todos. R metacomunica que aceita bem as críticas neste contexto lúdico.

Quando R vai continuar, verifica que Leôncio está longe e CM zangada, batendo na mesa: *Ah, Leo, olha para cá. Não fica aí viajando, por favor!*

R insiste na atenção visual de seus alunos como fator importante para que aprendam.

R fica fazendo as contas, perguntando aos alunos: *1+7?* Júlio responde: *Oito. 3+4?* Júlio responde corretamente e R faz um aceno afirmativo com a cabeça. Interrompe o que está escrevendo e busca o contato visual com os alunos. R pergunta: *Tá?*

Ao verificar que Leôncio não está acompanhando, reclama em voz alta: *Leôncio está de pirraça, viu?*

R busca ativa e sistematicamente o contato visual, monitorando continuamente se seus alunos estão acompanhando e entendendo as tarefas.

CATEGORIA 5 - INTEGRAÇÃO ENTRE PROFESSORAS

EPISÓDIO 1 (S3) – COORDENANDO AÇÕES

8:09 M está corrigindo os exercícios de matemática no Q. Usa CM. Os meninos surdos estão participando. Enquanto os ouvintes falam, eles fazem os barulhos de vocalização, ao mesmo tempo que digitam os números no ar.

M pergunta: *8+1?*

A turma responde: *Nove.*

E assim vai. Quando os meninos surdos acertam, fazem o movimento de punhos fechados balançando no ar, em sinal de que acertaram. Estão extremamente participantes.

Quando M acaba a correção, Leôncio lhe pergunta em LS: *Vem cá. Eu não encontrei o livro de ortografia.*

M dirige-se até ele e olha em seu caderno e balança a cabeça afirmativamente.

R pergunta do fundo da sala: *Gente, quem é que não encontrou o livro de ortografia? O verdinho.*

M interpreta para o grupo de surdos: *Livro, ortografia* (digitando as letras no ar).

Leôncio tem uma dúvida e pede para M digitar novamente.

R começa a explicar, quando percebe que M ainda está explicando para Leôncio o que quer dizer “livro de ortografia”. R fala: *Deixa a M acabar de explicar, que eu continuo.*

A diade de professoras atua de forma articulada, coordenada, ambas mostrando respeito ao tempo e necessidades dos alunos surdos. Estes participam de forma entusiasmada da aula, fazendo gestos expressivos de contentamento.

EPISÓDIO 1 (S9) – ALTERNANDO E INTEGRANDO PAPÉIS

7:50 R está corrigindo o sexto exercício do dever de casa de Geografia. Os alunos tinham que ter colorido as regiões do Brasil com determinadas cores, bem como o Distrito Federal. M acompanha Júlio e Leôncio. Nesse momento está em pé ao lado da carteira de Júlio, olhando para o seu dever.

R fala e CM: *Seis. Ó, presta atenção. Vocês vão contornar de verde, de verde* (escreve no Q a palavra “contornar”). *É diferente de pintar dentro.*

R está permanentemente construindo significados e, dessa maneira, impedindo interpretações semânticas equivocadas, tanto por parte dos alunos surdos, quanto dos ouvintes.

R continua a correção. Faz CM: *Sete* (referindo-se ao exercício sete). *Indique a capital do Brasil e dê o seu nome. Qual é a capital do Brasil?*

R LS: *Brasília.*

Enquanto isso, M acompanha Leôncio e Júlio, que têm mais dificuldades. Está debruçada sobre a sua mesa, verificando passo a passo o que eles fazem.

O trabalho das professoras neste momento está diferenciado, mas a diferença não consiste em separar alunos surdos dos ouvintes e sim em separar os alunos ouvintes e os surdos fortes dos surdos mais fracos, que necessitam de um acompanhamento mais próximo. É o que M está fazendo nesse momento.

Sonia esboça uma dúvida. R LS para Sonia: *Brasília é o nome da capital.*

Vai até a mesa de Orlando, olha seu dever e explica em LS: *O que está no quadradinho é DF. A bolinha indica a capital.*

M LS para Júlio que ele fez errado e explica o nome da capital.

R chega até a frente, onde se encontra M e pergunta: *Já aprenderam rapidinho a fazer aí?*

R quer certificar-se com M que esses dois alunos mais fracos também estão aprendendo. A disposição de construção coletiva de significado fica evidente.

EPISÓDIO 1 (S17) – CORRIGINDO EM CONJUNTO

7:59 M conduz a correção do dever de casa. São problemas de Matemática. Dividiu o Q em vários espaços e chama alguns alunos para fazerem os exercícios. Está ao lado de Júlio, ajudando-o a fazer o primeiro problema no Q. Leôncio está fazendo o segundo.

R, que está longe, fala para um Oo: *Chama o Leôncio aí para mim.*

O Oo acena para Leôncio, que olha. R CM: *Foi você quem fez o segundo? Olha lá, você botou uma letra errada na resposta.*

Leôncio vai até o Q. R fala para M: *M mostra aí para o Leôncio que é tartaruga. Ele colocou tartarugo.*

M mostra e Leôncio conserta.

R está ao fundo da sala, verificando o material didático de acordo com o planejamento. Chama M, que está liderando os trabalhos com os alunos, e pergunta: *Esse aqui é de amanhã, né?*

M confirma.

R fala para a turma: *Gente, vocês só podem corrigir quando a M falar que está certo.*

As duas professoras, apesar de terem funções diferentes, acabam exercendo muitas vezes as mesmas funções, revezando-se na orientação da turma (o que inclui surdos e ouvintes). Apenas quando é dado um novo conteúdo, R costuma assumir a orientação da classe.

CATEGORIA 6 - FLEXIBILIDADE NO USO DO ESPAÇO FÍSICO

EPISÓDIO 2 (S1) - JUNTANDO AS CARTEIRAS

9:00 R está explicando aos alunos surdos novos na turma que não é só copiar. Também tem que fazer o exercício de matemática. R vira-se para Lúcia, que está no fundo da sala e LS: *Por favor, traz papel para mim.*

Diego mostra ansiedade. R LS para ele: *Calma.*

Lúcia traz o papel. Quando ela está chegando perto, com a folha na mão, R LS: *Mais três, por favor.*

R vai começar a explicação para Diego. Volta-se para Erenice e pede: *Olha para cá.*

Como Erenice está na carteira de trás, ficaria desconfortável. R muda de idéia e pede para Erenice sentar ao lado de Diego. Resolve ampliar sua explicação. Dirige-se para Júlio e LS: *Olha.* (pedindo a ele para acompanhar a explicação). Ele não entende. R LS: *Vem sentar aqui perto* (e arrasta a mesa de Júlio para perto das outras). Pede a Leôncio que também olhe para a mesa de Diego.

R faz e desfaz grupos com muita facilidade durante a dinâmica de sala de aula. Agrupar os alunos, principalmente os surdos, é uma estratégia que utiliza com frequência. Nesse caso, R resolveu agrupar apenas os alunos surdos novos, pois os três surdos repetentes (Orlando, Sonia e Lúcia) ela já conhece bem e ficam sentados mais atrás, ao fundo da sala. Rearranjando as carteiras em função dos objetivos que vão surgindo, R demonstra muita flexibilidade na organização do espaço físico da sala.

EPISÓDIO 3 (S16) – TROCANDO AS CARTEIRAS

8:33 R está explicando. Olha para Júlio e vê que onde ele está sentado agora, não está vendo bem. LS para ele: *Você não está vendo. Troca com ela.*

Fala para uma Oa que está sentada bem à frente: ***Troca com o Júlio.***

Uma Oa, Regina, pergunta: ***E a Erenice, está vendo bem? Não quer que eu troque com ela?***

R responde: ***Troca.***

Erenice tem dificuldades de locomoção, devido a uma cirurgia que fez recentemente, Regina a ajuda a se levantar, a conduz até o outro lugar e se senta no lugar dela.

Um Oo pergunta: ***Ela não precisa da muleta não, tia?***

R responde: ***Não. É muito pouco.***

É nítida aqui a preocupação dos alunos com a diferença de seus colegas. O contato com alunos com necessidades especiais parece desenvolver nos alunos uma sensibilidade, empatia e solidariedade que implicam no respeito e na colaboração entre eles.

CATEGORIA 7 - AUTO-CONFIANÇA DO ALUNO SURDO

EPISODIO 3 (S3) - ELOGIO AOS SURDOS DIANTE DA CLASSE

8:24 R pede que façam o exercício até a página 7, explica sobre o que se trata. Diz que é muito gostoso esse texto. Fala: ***Enquanto a tia M não vem, vão colocando o caderno de casa aqui em cima da minha mesa, por favor.*** Em seguida LS: ***Caderno de casa.***

Os alunos começam a colocar. Os surdos também.

R comenta, falando: ***E o caderno do Júlio está melhorando, hein, está melhorando.***

Quando Leôncio entrega o seu, R LS. Faz algum elogio, mas não se vê. Só se vê a resposta de Leôncio, muito satisfeito, comentando com Júlio: ***Ela disse que o meu está bonito e arrumado.*** (balança o corpo de satisfação e faz um gesto de vitorioso: dois braços flexionados, com os punhos fechados, voltados para cima, em movimento para baixo).

Depois que todos os alunos entregam seus cadernos, R fala: ***Olha, gente, pode separar, cada macaco no seu galho.***

Os alunos reclamam: ***Ah, tia!***

R: ***Iec, iec, iec.***

R está distribuindo as xerox para os alunos que não tem o livro. Está sempre fazendo comentários engraçados (***“Tira tua mochila daqui senão além de eu cair ainda vou pagar o maior mico”***)

R LS: ***Separa.***(e distribui a xerox para os surdos)

Fala para toda a turma: ***Olha, só um instantinho. Quem está com a folhinha aqui, olha para mim. Corta.*** Volta-se para um Oo e pede: ***Chama o Diego aí para mim.***

R fala e CM: ***Presta atenção. Você corta aqui e aqui e cola no caderno de português.***

R elogia o trabalho e o caderno de dois de seus alunos surdos. Não o faz apenas em LS. Fala também, para que toda a turma perceba o elogio que fez a ambos. Pela atitude corporal de Leôncio, percebe-se o quão satisfeito ele ficou com sua professora. Há um nítido estímulo à auto-

confiança dos alunos surdos, elemento propulsor da inclusão e do processo ensino-aprendizagem de ambos.

EPISÓDIO 5 (S3) – AUTONOMIA TAMBÉM É IMPORTANTE

8:45. R olha o caderno de Júlio e CM: ***Você vai fazer isso tudo. Depois apaga.*** E se levanta. Os alunos surdos começam a fazer seu dever na folha xerox do livro, enquanto os ouvintes já começaram há quase 20 minutos. Lúcia e depois Leôncio dão tchau para a pesquisadora. Diego pergunta a Leôncio como faz a tarefa.

R se aproxima de Diego, bate em suas costas, se abaixa ao seu lado e CM: ***Você faz sozinho. Não olha para o caderno do colega. Tá bom? Você precisa aprender. Se você olha para o caderno dele você não aprende. Faz sozinho, depois a gente junta.***

R solicita que Diego tome uma atitude autônoma, “o fazer sozinho”, sem abandoná-lo, pois ao sugerir “depois a gente junta”, R está dizendo que ele vai ter o resultado correto, a ser partilhado por todos, que vai ter a explicação. Ao se abaixar junto a ele e tocar-lhe, dando um tapinha nas suas costas, R está utilizando estratégias metacomunicativas não verbais bastante claras que falam de sua disponibilidade e interesse.

EPISÓDIO 4 (S9) – SURDO CORRIGINDO A PROFESSORA

8:44 R está colocando no Q as letras correspondentes às respostas dos problemas e expressões. Fala para a turma: ***Vou colocar a resposta. Vocês vão conferir e vão fazer até encontrar a resposta. Vai até aonde?***

Turma: ***p.***

R fala: ***Ó, presta atenção. Não é só copiar não. Copia e faz até acertar o resultado. Tá? O momento é para isso.***

R pega o caderno de Betina, a Oa a quem estava ajudando, e copia no Q as respostas.

Orlando faz um comentário com Sonia. Aponta para a frente e LS: ***Olha lá.***

Sonia LS para um colega Oo: ***O seu irmão da 2ª série. Ele não vem para cá?***

Orlando LS (não dá para ver porque R está na frente): ***Está errado.***

R ri e comenta, olhando para a filmadora: ***Olha o Orlando, dizendo que eu fiz errado.***

Vira-se para ele e pergunta em LS: ***Onde?***

Orlando entrega seu caderno e LS: ***A d.***

R vê no caderno, confere com o de Betina, ao lado de quem está sentada e balança a cabeça afirmativamente. Diz para a turma, rindo: ***A d está errada.***

A turma faz uma exclamação. Orlando se afasta da carteira de B, muito prosa de si mesmo.

R fala para a turma, rindo: ***Foi a Betina (Oa) quem errou. Não fui eu.***

Betina começa a rir.

R complementa: ***Foi você, Betina.***

O clima da classe é tão integrador, que o aluno surdo se sente à vontade para afirmar que a professora está errada e corrigi-la. A professora, por sua vez, “leva numa boa” a constatação de

seu erro. Brinca com o episódio, atribuindo a culpa, em forma de piada, à colega ouvinte, com quem ela estava trabalhando, por estar de braço quebrado.

EPISÓDIO 7 (S9) – SURDO ENSINANDO OUVINTE

9:09 Orlando colocou sua cadeira ao lado da mesa de Tobias e o está ajudando no exercício de matemática. Tobias lhe pergunta em LS e Orlando balança a cabeça afirmativamente. Em certa hora, Tobias erra na conta. Orlando balança a cabeça negativamente, apaga o dígito que Tobias escreveu e ele refaz. Mais adiante Orlando LS: **Reparte, reparte.**

Lúcia distrai Orlando. Tobias o cutuca novamente e mostra o seu caderno. Tobias fica dependendo de Orlando reafirmar que está certo, sempre balançando a cabeça.

Chega Regina, Oa, que pergunta em LS: **Quem está ajudando quem?** Vira-se para Orlando e pergunta em LS: **É você quem está ajudando ele?**

Orlando LS para Regina: **Sim, sou eu que estou ajudando ele.**

Regina LS: **Não é ele quem está te ajudando?**

Orlando vira-se para ela e LS: **Sai, não atrapalha.**

Orlando está auto-confiante. É ele quem dita as cartas e, nesse momento, não precisa da simpatia de Regina. Nesse ambiente inclusivo, ele pode se permitir ser autêntico e até rejeitar o comentário da colega Oa, que está se intrometendo na interação que Orlando está estabelecendo de forma significativa com seu colega ouvinte, ele assumindo o papel de tutor do colega ouvinte.

Orlando continua a explicação: **Esse, depois esse, depois esse. Não, assim não.**

Tobias pede a borracha em LS a Sonia.

Sonia LS para Orlando: **Me dá a borracha.**

Orlando pega a borracha em sua mesa, antes que ela.

Sonia LS para Orlando: **Eu preciso da borracha. Tá errado aqui, eu tenho que apagar.**

Orlando percebe outro erro no que Tobias está fazendo. Balança a cabeça negativamente e pega a borracha e apaga. Tobias continua a fazer e, a cada passo, olha para Orlando, pedindo sua aprovação. Orlando confirma, balançando a cabeça afirmativamente. Até que Tobias erra novamente. Orlando mostra que está errado. Tobias pede a borracha em LS e lhe pergunta em LS: **É de vezes?** Orlando confirma, balançando a cabeça afirmativamente.

Tobias LS: **Ahn, estou entendendo.**

Orlando parece estar cansado de ficar monitorando o trabalho de Tobias. Olha para a frente. Tobias lhe cutuca, impedindo sua distração. E lhe pergunta em LS: **E o anterior?**

Orlando continua a explicar, apontando no caderno. Tobias faz algo errado, Orlando balança a cabeça negativamente. Olha para Tobias, ri e LS: **Escreve na folha de papel.**

Orlando escreve na folha de papel e vai explicando para Tobias.

Orlando pergunta a Tobias se ele está entendendo. Tobias sorri para Orlando. Orlando LS novamente para Tobias: **Você está entendendo?**

Tobias confirma, balançando a cabeça afirmativamente e sorri, reclinando-se para trás.

Orlando LS para Tobias: Movimento da mão com os dedos para baixo, balançando no ar muitas vezes.

Orlando LS para Sonia: **Você fez o primeiro?**

Sonia responde em LS para Orlando: **De novo?**

Orlando pergunta: **E o segundo?**

Sonia LS, mostrando seu caderno: *Fiz.*

Tobias cutuca Orlando para lhe mostrar o que está fazendo. Orlando confirma, balançando a cabeça afirmativamente. Tobias continua olhando para Orlando, a cada passo que dá. E Orlando vai confirmando, até um momento em que Tobias erra. Orlando pega a borracha, apaga e lhe explica em LS: *Isso tem que tirar daí. É esse outro que vai entrar.*

Depois escreve na folha de papel e LS: *Acabou esse daí.*

Tobias lhe pergunta em LS: *E antes?*

E assim continuam por vários minutos, Orlando ensinando a Tobias.

O episódio revela uma interação de tutoria entre um aluno surdo e um ouvinte, onde é o aluno surdo quem lidera o trabalho, sendo o mediador do conhecimento de Matemática para seu colega ouvinte. O ambiente de aprendizado é prenhe de significados e de afeto positivo, e muitos são os indicadores de total confiança que o aluno ouvinte deposita em seu colega surdo. É um contexto educacional completamente inclusivo, e que promove a auto-estima de Orlando, ao mesmo tempo que pode estar criando uma novidade (indicada pela aluna ouvinte que se surpreende com a troca de papéis), que pode gerar um sentimento de maior simetria entre todos os alunos.

EPISÓDIO 8 (S9) – PROFESSORA APRENDENDO COM O SURDO

9:32 R está organizando o grupo de surdos no fundo da sala. Estão arrumando suas carteiras em forma de quadrado.

R pede atenção, pois Júlio ainda está fazendo alguma coisa. Ele guarda o seu caderno embaixo da carteira e fica olhando para R. Quando ela vai começar a falar, verifica que Sonia ainda está escrevendo algo. Pára e aguarda. Só começa quando todos estão com a atenção e os olhos voltados para ela.

R se dá conta da importância da atenção visual no aprendizado dos alunos surdos e exige isso de todos eles. Só então continua a explicação.

R LS : *Uma palavra difícil.* E escreve no papel e mostra a todos, perguntando em LS a cada um deles: *Conhece? Conhece?* Digita a palavra: *L-O-J-A*

Lúcia digita no ar, repetindo. Os outros alunos também repetem.

R digita: *L-O-J-A* e diz que é igual. Continua: *Uma loja vende* (tem dificuldade em fazer o sinal de vende. Sonia a ensina e R imita) *seis dúzias de lápis.*

R imita a criança surda, mostrando a todos que está aprendendo algo novo com seus alunos surdos. Com isso, ela metacomunica que não há que ter constrangimentos quando se precisa aprender alguma coisa nova ou quando se tem alguma dificuldade para aprender. A alternância de papéis (professor-aprendiz) contribui para menor assimetria nas relações e para construção de relações de confiança professor-aluno.

EPISÓDIO 4 (S17) – DANDO VOZ AO DESEMPENHO DO SURDO

9:33 R começa a corrigir os exercícios de fixação que passou. Pede a Regina, Oa, para ler a pergunta 1. Regina lê: ***Qual é a função do aparelho digestivo?***

R pergunta à turma: ***Primeiro, o que é função? O que está perguntando aí?***

Alguns alunos respondem. Uma Oa diz: ***É o que ele faz.***

R fala: ***Tá. Então o que você respondeu?***

A Oa dá uma resposta inaudível.

R responde: ***Tá. Então para que serve o aparelho digestivo?***

Vários alunos levantam o dedo para responder e falam, mas R quer ouvir a resposta de Regina. ***Para que ele serve, Regina?***

A Oa responde: ***Para digerir nosso coração.***

R perde a paciência e fala em tom irritado, cruzando os braços e balançando a cabeça em tom irônico: ***Ah, vai ser uma beleza. Você pega enfia o coração, joga ele dentro do estômago. Dá uma chacoalhada, fica com o coração mole. Você pega o coração, mastiga, aí o sistema digestivo vai ficar encarregado de digerir tudo isso. Regina, qual é a função do sistema digestivo?***

Você começou muito bem.

Uma Oa diz: ***Nós falamos nisso toda hora.***

R comenta e sugere: ***Você começou muito bem, Regina. A palavra está dizendo: sistema digestivo. Regina, olha para mim, para que serve o aparelho digestivo?***

A menina fica em dúvida.

R continua: ***Muito bem, então tá. Olha a resposta do Orlando aí para mim, Tobias.***

Um Oo fica em dúvida, pois não houve a correção da pergunta 1. R diz: ***Não, gente, eu falei que a Regina vai encontrar.***

Tobias se levanta, vai até a mesa de Orlando e começa a ler a resposta que Orlando deu em seu caderno.

R comenta: ***Não, lê a pergunta primeiro.***

Tobias faz sua leitura em pé, ao lado de Orlando. Coloca seu dedo no caderno de Orlando e vai deslizando: ***O que é digestão? É a transformação que o alimento sofre no tubo digestivo.***

R comenta: ***Tá bom. Tá certíssimo. Digestão. O que é digestão? Você come um pão e nos primeiros instantes já não é mais o mesmo pão. Onde é que a gente modifica o alimento? Dentro do tubo digestivo. O tubo digestivo começa na boca e vai até o ânus. Da boca até o ânus a comida sofre uma transformação, não é isso? Isso é digestão. Então o que é digestão que o Orlando colocou?***

Os alunos repetem a resposta de Orlando oralmente e R escreve no Q.

Ao solicitar que um Oo leia a resposta produzida pelo colega surdo, R dá voz ao mesmo, valorizando-a. Com isso, não só mantém ativa a participação de Orlando, mas evidencia para os demais colegas que é possível a participação do colega surdo. Promove a inclusão mediante a promoção de interações ouvinte-surdo, e também promove a auto-estima do aluno surdo, valorizando o seu desempenho diante de toda a classe.

CATEGORIA 8 - VALORIZAÇÃO DO CONTATO VISUAL

EPISÓDIO 3 (S1) – OLHAR É FUNDAMENTAL I

9:01 R está dando exercícios de matemática do livro. Os quatro alunos surdos estão sentados em grupo. A professora começa a explicação. Vai escrevendo em uma folha de papel os números. Pára de escrever e começa a digitar, CM: ***Quando tem zero, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8*** (começa a fazer cara de enfado, considerando que o que está falando é muito elementar para eles), ***9, 10, 11, 12 até...*** (estica o braço para fora, mostrando a progressão dos números) ***chegar aqui. Então, daqui até aqui, a gente tem*** (inaudível). Volta-se para o grupo como um todo e CM: ***Olha.***

R demonstra perceber que o sentido mais eficaz para o aprendizado do aluno surdo é a visão. Por isso, além de comunicar-se utilizando CM, ela solicita que estejam olhando para o que está escrevendo no papel.

E continua a explicação. Diego se distrai novamente, então R faz uma pausa na sua explicação, volta-se para ele e CM imperativamente: ***Olha!***

Continua a explicação em CM: ***Quinze mil mais*** (inaudível). ***Agora, olha, de trinta mil*** (inaudível). ***Não? Quanto?***

Leôncio faz o sinal da resposta errada. R segura seu dedo, mexe com a cabeça negativamente, mas não interrompe. Continua a explicar em CM: ***Mais cinco mil também.***

Faz uma pausa. Volta-se para Diego e faz CM: ***Olha. Pára de brincar. Olha. Presta atenção.***

R utiliza ambas as linguagens (o que fica claro com os exemplos dados em outras categorias de interação) e está sempre demandando que os alunos surdos participem ativamente da explicação, estando atenta à sua participação efetiva. Quando não prestam atenção interrompe a explicação para se assegurar que todos participem. Além disso, R mostra que está ciente que, para eles, a atenção visual é fundamental para o acompanhamento das explicações.

EPISÓDIO 1 (S5) – OLHAR É FUNDAMENTAL II

8:20 A turma está fazendo prova. R ajuda Júlio na compreensão de sua prova de Ciências. M está sentada à mesa da professora, corrigindo trabalhos.

R usa CM: ***No planeta Terra tem x de terra e y de água, tá? Mar, rio, é água, tá?***

Quando quer continuar a explicação, Júlio está olhando para sua prova. R pega em seu queixo, encarando-o, como se fosse começar a falar, solta em seguida e fala, alongando-se e dando um passo para trás: ***M, ele não olha pra mim de jeito nenhum, que coisa!***

E bate com as mãos na carteira de Júlio. Flexiona-se novamente, pegando no queixo de Júlio e LS: ***Olha pra mim, por favor!***

Tudo indica que R ia recomeçar a explicação naturalmente com Júlio, mas ao perceber que ele não está olhando para ela, interrompe e pede apoio à colega, o que demonstra que trabalham de forma integrada e cooperativa na promoção da inclusão das crianças surdas. Sua preocupação é, provavelmente, devido ao fato de que sabe da importância do contato visual para o aprendizado da criança surda. Júlio, porém, ainda não está suficientemente treinado para reconhecer a visão como sua principal fonte de informação.

R recomeça a explicação, quando Júlio novamente desvia o olhar. R bate novamente na carteira de Júlio, desta vez de forma mais suave.

Olha para M, põe as duas mãos na mesa e comenta em voz alta: *Não olha, M, de jeito nenhum.*

Volta-se para Júlio em seguida, e LS sorrindo: *Olha para mim.* Segura seu queixo e repete: *Olha para mim.* E continua a sua explicação, com o olhar de Júlio fixo em R.

R compartilha com M sua dificuldade em tentar explicar a um aluno surdo que não consegue manter contato visual. O fato de explicitar sua angústia para M, mostra que existe interação entre as duas professoras, que compartilham sucessos e fracassos. Devemos lembrar que R é a professora regente e M é a professora especializada, o que mostra o esforço que a professora regente faz para contribuir no processo de inclusão dos alunos surdos. O aluno acaba por responder positivamente ao esforço feito pela professora, acompanhado de sorriso, para que ele possa aprender, e afinal olha para ela enquanto ela explica.

CATEGORIA 9 - MENOR TEMPO DE CONTEÚDO ACADÊMICO

EPISÓDIO 2 (S3) – ESPERANDO O LIVRO

8:17 R está lendo a história do livro em voz alta para toda a turma. A turma está sentada em pares, sendo que os surdos estão sentados ou com um colega ouvinte ou com um colega surdo. Assim: Orlando está com Oo, Lúcia está com Oo, Leôncio sentado com Júlio (ambos surdos) e Diego com Erenice (ambos surdos). Como muitos alunos estão sem o livro ainda, M foi à secretaria ver se faz cópias xerox para os que estão sem o livro. Não está sendo feita tradução para os alunos surdos. Todos lêem o texto.

R começa a fazer perguntas sobre o texto para ver se houve compreensão e produção de significados. Não há tradução e os surdos não participam.

Os alunos surdos ficam sem as explicações tanto sobre o texto e sua interpretação, quanto sobre os conteúdos de ciências (como fotossíntese, poluição, etc) presentes no texto lido pela professora. Percebe-se aqui uma desvantagem em termos de conteúdo acadêmico que afeta os alunos surdos.

EPISÓDIO 1 (S10) – SEM ACESSO À BANDEIRA

9:28 R e M estão na frente da sala. M segura diversas folhas coloridas. R explica que os alunos vão fazer as bandeiras dos times que vão participar da Copa.

Só fala: *Vocês vão recortar o papel colorido. Vamos supor que a gente vai fazer a bandeira do Brasil aqui. O que a gente vai precisar?*

Os alunos respondem: *Papel amarelo.*

R confirma e pede: *Que mais?*

Falam: *Azul.*

R continua sua explicação: *É, para fazer a bola e branco para as estrelinhas. Hoje a gente vai fazer as mais fáceis porque 6ª feira tem que estar tudo pendurado aqui.*

Os alunos surdos não estão recebendo tradução em LS. M está cuidando de organizar o material didático e os alunos surdos ficam ignorando o que está acontecendo. Esse é um fenômeno que ocorre com maior ou menor intensidade, mas está sempre presente. São momentos em que os surdos ficam completamente alheios ao que está ocorrendo na classe.

Continua: *A bandeira da Arábia Saudita é mais difícil então eu vou pedir ao Leôncio para fazer, porque ela tem escrito em árabe e aí... Vou pedir a ele porque ele tem mais facilidade para desenhar, tá?*

Continua explicando que, com essa atividade vão estar trabalhando uma série de conceitos matemáticos, pois vão estar trabalhando as formas geométricas, proporção... E explica que, por exemplo, a bandeira da França é azul, vermelha e branca e tem que dividir em partes exatamente iguais.

Os alunos surdos não acompanham a explicação.

EPISÓDIO 1 (S11) – VÍDEO SEM TRADUÇÃO

7:59 A aula está sendo dada na Sala de Leitura, onde tem um vídeo. A turma está assistindo um vídeo sobre Ciências, cujo tema é sistema nervoso central, aparelho locomotor e músculos. É um desenho animado educativo. Não está ocorrendo interpretação para os surdos.

Leôncio para de olhar o vídeo e LS para R: *Eu estou com fome. Posso comer um pouquinho?*

R faz CM para Leôncio: *Fica prestando atenção. Depois você come.*

R pára a fita e faz uma avaliação do que foi visto até ali, buscando a construção de significados. Ela faz CM: *O garotinho estava correndo e como ele ficou?*

A turma responde: *Cansado.*

R pergunta, só falando: *Por que ele ficou cansado? Faltou o quê?*

Alguns ouvintes respondem: *Porque ele correu muito.*

R continua explorando o tema, mas apenas falando: *Mas o que aconteceu com ele? Faltou o quê?*

A turma responde: *Oxigênio, água e açúcar.*

R confirma: *Então, logo no início do filme vocês viram aquelas bolinhas brancas assim? Aquilo é o oxigênio. Então, os nossos músculos, como todos os órgãos do nosso corpo precisam de oxigênio para poder trabalhar bem. E o açúcar que a gente consome, e açúcar não é só bala ou açúcar em si, a gente vai ver depois que são transformados em açúcar, que é o caso dos carboidratos. Tudo que é gostoso é energético. É o caso do chocolate, do pão, macarrão, sanduíche do McDonald, batata frita, todas as coisas gostosas que são ricas em carboidratos, são transformados em açúcar e açúcar é energia. Quem viu o que está escrito na lata do Nescau?*

Uma Oa responde: *Mais energia.*

E assim R continua sua explicação por mais algum tempo, sem traduzir para LS. M não está na sala e os surdos ficam sem as explicações necessárias para acompanhar a atividade acadêmica desenvolvida.

(...)

Orlando LS para Leôncio: *Nada em LS. É a mesma coisa que nada.*

Sonia cutuca R e LS: *De novo.*

R soletra alguma coisa que não dá para se ver. E escreve no papel. Sonia balança a cabeça afirmativamente.

R sai de seu lugar, desliga o vídeo e pergunta: *Vocês têm alguma pergunta a fazer?*

R: *O que acontece? Quando a pessoa come muito, a gordura fica em volta da célula e a pessoa fica...* faz o sinal e fala: *gorda.*

Os alunos surdos expressam sua insatisfação entre eles, por sua impossibilidade de participar da atividade. Não é possível para eles entenderem o significado da atividade com a tradução de uma única palavra...

EPISÓDIO 3 (S11) – COMUNICAÇÃO DIFÍCIL DO CONTEÚDO

9:02 A turma chega na sala de aula, voltando da Sala de Leitura, onde assistiram o vídeo. M, a professora especializada, está lá. R continua as explicações sobre ossos, músculos e M não interpreta.

A turma toda está em pé. R explica e faz CM: *Eu vou dar um presente para quem conseguir. Mas primeiro tem que pensar o que quer ganhar. Pensou?*

E começa a perguntar a cada aluno, deixando-os muito curiosos. Cada um vai dizendo o que quer ganhar: play station, videogames, tênis de patins. Pergunta em LS para Júlio, que não responde. Ao fundo Orlando responde LS: *Bola.* Sonia levanta a mão e LS: *Uma bicicleta, para poder dar muitas voltas.*

R explica em LS: *Um presente que você quer ganhar muito.*

Sonia fica pensando.

R fala: *Quem conseguir vir até aqui sem mexer nenhum músculo vai ganhar o presente.*

Os alunos ficam reflexivos, desconfiados. Uma Oa pergunta: *Posso ir devagarzinho?*

R responde: *Pode levar o tempo que quiser, mas não pode mexer nenhum músculo.*

Sonia LS para Lúcia: *Para mim, qualquer coisa tá bom: bicicleta, bola de basquete, televisão...*

Lúcia, que não ouviu a explicação, pois não foi interpretado para LS, se move lentamente, saindo de sua carteira e indo em direção à R.

R balança a cabeça negativamente e fala: *Não pode mexer nenhum músculo.*

Lúcia volta a seu lugar, meio sem-graça.

Lúcia expôs-se ao ridículo, sendo a única a se deslocar, porque não recebeu as instruções em LS e não compreendeu as regras do contexto, ou seja, as instruções dadas pela professora, pois esta não as traduziu para LS. Tal inconsistência na tradução acaba por gerar situações de constrangimento para as crianças surdas.

B2 – SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

As professoras trabalham juntas há dois anos. Trabalham de forma integrada, com uma percepção peculiar de seus papéis. Não diferenciam as funções, sendo ambas professoras de todos os alunos, com clara liderança de R, a professora regente, nas atividades. M fica responsável basicamente pela preparação do material didático e atua como auxiliar de R. Portanto, as observações referem-se quase sempre a R.

2.1 - Interação Surdo-Ouvinte

As professoras promovem o tempo todo a interação. Quando se trata da correção de exercícios, sempre colocam um aluno ouvinte sentado ao lado de um surdo. Os alunos ouvintes se preocupam com o acompanhamento escolar de seus colegas surdos. Um dia, um deles fala para a professora R: “Não tem ninguém com a Lúcia.” Ao que a professora responde: “É que ela ainda está copiando.” Observam-se situações diversas em que alunos ouvintes se comunicam com seus colegas surdos em LS.

2.2 - Valorização da diferença lingüística

Alguns alunos ouvintes fazem o sinal “certo” quando o colega surdo vai ao Q fazer o exercício e acerta. Na escola inteira foi distribuído um jornalzinho que tinha como título “Nossa amizade não necessita palavras.” O jornal ensina os sinais de “Bom dia”, “Oi”, “Obrigada”, “De nada”, “Qual é o seu nome?” etc.

2.3 - Construção cooperativa de significados

Um dia R está de costas para a turma, reunida com os alunos surdos em grupo. Está dando significado de adjetivos opostos. Comenta sobre Júlio: “Ele insiste que grosso é gordo!”. Em outro momento, está explicando a noção de frações impróprias. Quando pede exemplos, os ouvintes falam e os surdos LS. Assim, todos participam da aula e R constrói conjuntamente o significado do conceito frações impróprias. Com frequência, pede que os alunos expliquem com as próprias palavras, ao invés de reproduzirem textualmente o que leram.

2.4 - Flexibilidade no uso do espaço físico

O espaço físico é modificado com frequência, sempre que necessário: “Alguém para sentar com a Graça, Orlando, Júlio e Sonia!”. Há muita flexibilidade na organização das carteiras e permissividade em relação à proximidade física com a professora, tanto de sua parte, que se gruda e se encosta neles, abraçando-os, beijando-os ou tocando-os, quanto da parte dos alunos, que se sentem à vontade para se aproximar dela. Um dia pudemos observar todos os surdos amontoados, debruçados em torno de R, atentos, encostando-se mutuamente e na professora.

2.5 - Auto-confiança do aluno surdo

Graça (aluna surda) vai de mesa em mesa, pedindo aos colegas ouvintes um lápis emprestado. Sinaliza ou fala, com total autonomia.

2.6 - Valorização do contato visual

A professora regente está sempre solicitando aos colegas ouvintes que chamem seus colegas surdos, quando ela quer falar com eles: “Chama a Graça aí. Olha, tem alguma palavra difícil na poesia?”

Às 5^{as} feiras, após o recreio, R manda os alunos ouvintes para o laboratório de informática e fica trabalhando produção de texto com os alunos surdos.

R exige participação ativa da criança, pedindo às vezes que descubra o próprio erro. É **formativa** (Quando um aluno chama a colega de peru, R pergunta: “Ela é carro ou mulher do peru? Ela falou glu-glu por acaso? Então pede desculpas a ela.”), **preocupada** (“Gente, o Juvenal está faltando tanto! Acho que a mãe dele o está fazendo de babá.”), **espirituosa** (“Professora, aquilo é um 9?” “É, puxa um rabicho para mim. É que ele ficou com preguiça de ser 9.”), **afetiva** (“Posso pegar uma folha?” “Pode, se me der um beijo. Eu estou vendendo a folha por um beijo.”) e **enérgica** (“Por que você não fez o dever? Não teve tempo? Eu não vou parar minha aula por causa disso. Se você é irresponsável, o problema é seu.”).

B3 – ENTREVISTA

As duas professoras que atuaram nessa díade estavam presentes no momento da entrevista. Algumas citações enunciadas durante a entrevista revelam bem a coerência entre o que pensam e o que fazem em relação aos tópicos abordados.

3.1 - Inclusão

FALAS SELECIONADAS:

- *“É válido se os professores que trabalharem com eles o fizerem com responsabilidade. Só empurrar não vale.”* (Prof^a R)
- *“Na festa do folclore todo mundo comentou. A gente não sabe quem é surdo, quem não é.”* (Prof^a R)
- *“É excelente. O lado social é fantástico. Em outras turmas que não têm surdos, eles brigam mais e se respeitam menos. Pro surdo também é legal porque ele não está segregado.”* (Prof^a R)
- *“ A gente tenta fazer inclusão, mas faltam pré-requisitos. Alguns deles não conseguem acompanhar.”* (Prof^a M)

ANÁLISE: As professoras mostram preocupação com ocorrência da inclusão no sentido lato, onde exista inclusão social acompanhada de desempenho acadêmico satisfatório. Criticam as professoras que aprovam alunos surdos indiscriminadamente, sem que estejam preparados para a série seguinte, pois isso interfere na possibilidade de uma inclusão adequada. Chamam a atenção para uma consequência da inclusão que é a adoção de atitudes maduras e desenvolvimento de sentimentos positivos pelos alunos ouvintes da CI, que passam a agir com responsabilidade e solidariedade. Na entrevista, porém, R parece mais entusiasmada com a inclusão do que M.

3.2 - Comunicação e desempenho acadêmico

FALAS SELECIONADAS:

- “ *Usamos de todas as maneiras: LIBRAS, PS, mímica, desenho, expressão corporal, teatro. A gente faz uma mistura. Às vezes o próprio aluno ensina a gente.* ” (Profª R)

- A professora especializada acha graça quando percebe que a professora regular está usando meios de comunicação que são um arremedo da LS: “*Às vezes eu pergunto: O que você está fazendo? (risadas)*” (Profª M)

ANÁLISE: Assim como a Díade A, também mostram a necessidade do uso de múltiplos canais para a comunicação no momento da construção de conceitos. A atmosfera dentro da CI desta díade é tão leve que suscita momentos de descontração, provocando risos, quando a professora especializada percebe a maneira nada ortodoxa da professora do ensino regular se comunicar com seus alunos surdos, desconfigurando o uso de LS.

3.3 - Integração entre as duas professoras

FALAS SELECIONADAS:

- “*Se a dupla não está bem sintonizada, ele perde na aprendizagem.*” (Profª R)

ANÁLISE: Expressam o que de fato realizam na CI: uma sintonia onde fica clara a alternância de papéis: ambas ensinam a todos ou oferecem um momento pedagógico diferenciado para os surdos, quando os separam em grupos. A característica principal é que as duas assumem pacificamente que a liderança do processo pedagógico é sempre conduzida pela professora do ensino regular, mesmo nesses momentos pedagógicos diferenciados.

3.4 - Capacitação

FALAS SELECIONADAS:

- “*A Secretaria não dá apoio. Não são oferecidos cursos. A gente paga por fora. Fora que os incentivos são tirados. Então você acaba perdendo a vontade.*” (Profª R)

ANÁLISE: Há um descontentamento com a Secretaria de Educação que não oferece um programa de capacitação compatível com as exigências demandadas, além de promover um desestímulo à professora regente (de ensino regular), tirando-lhe a gratificação de regência de ensino especial, que só foi mantida para a professora especializada.

3.5 - Falha no sistema/Sugestões

FALA SELECIONADA:

- “*Capacitação e apoio. Faltam incentivos.*” (Profª R)

ANÁLISE: A ausência de incentivos faz com que a díade não se fixe, promovendo alta rotatividade, o que interfere no processo ensino-aprendizagem dos alunos surdos.

R é muito afetuosa com todos os seus alunos, utilizando adjetivos originais e peculiares para se referir afetivamente a seus alunos: “Você é o meu Chandelle” ou então, demonstrando a dificuldade em seu trabalho, com expressões engraçadas, do tipo: “Ai, meu Deus, eu quero voltar para a barriga da minha mãe”. Utiliza expressões e sinais jocosos que mantém os alunos em estado permanente de alerta. Por outro lado, as professoras mantém a sala de aula muito enfeitada, com riqueza de material exposto nas paredes, caixas caprichosamente encapadas como biblioteca ambulante, arquivo com fichas de leitura, etc. Durante a Copa do Mundo de 2002, R e M realizaram com os alunos decoração específica para a sala de aula, demandando um grande esforço cooperativo. O material pedagógico diferenciado para os alunos surdos era muito rico e foram muitos os momentos de atendimento pedagógico diferenciado, onde os surdos ficavam reunidos ao fundo da sala, recebendo explicações complementares de R. Essa mesma professora coloca estrelinhas e adesivos autocolantes nos cadernos que estão com capricho e exercícios corretos. Ensina aos alunos a respeitarem o material didático, sempre indicando, através de palavras e sinais, e exigindo os cuidados com o mesmo.

Ambas as professoras mantém um ambiente físico e psicológico (especialmente um clima afetivo) muito adequado ao desenvolvimento das atividades e confortável a todos, respeitando as conversas, iniciativas e curiosidades naturais de seus alunos. O esforço e respeito à integração dos alunos surdos é percebido pela energia empreendida para que os mesmos compreendam todo novo conteúdo. Para isso utilizam-se de uma comunicação multimodal que enfatiza o Português, LS, palavras escritas e mímica, sempre que necessário. Apesar dessa peculiaridade lingüística não ser favorável à formatação da estrutura lingüística de qualquer língua, ainda assim, no contexto educacional, promove a interação de todos os alunos.

- DÍADE C -

Essa díade trabalhou conjuntamente por pouco tempo e, portanto, foram poucas as horas de gravação (4:46 hs). Assim, são também poucas as categorias e os episódios selecionados. A professora regente desconhece totalmente a LS.

Descrição da sala de aula

A sala de aula apresenta alguns murais fixos. Um deles, acima do Q, traz o alfabeto datilológico e os sinais correspondentes aos números. A disposição das carteiras escolares não é fixa, embora com maior frequência estejam com a formação em dois Us paralelos. Existem vários cartazes afixados nas paredes.

C1 - ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS

Citamos, a seguir, as categorias e episódios selecionados da díade C.

1. Interação Surdo-Ouvinte

1. *Mandando interagir (E4S2)*

2. Múltiplos Canais de Comunicação

1. *Tocando com o pé (E2S4)*

2. *Sentindo o som (E3S5)*

3. Valorização da Diferença Lingüística

1. *Explicando a fecundação (E2S1)*

2. *Cooperação generalizada e LS (E1S4)*

4. Construção Cooperativa de Significados

1. *Segurança no trânsito (E1S5)*

5. Ensino Formal de LS para Ouvintes

1. *Todos aprendendo (E5S2)*

2. *Interesse Generalizado em LS (E6S2)*

6. Menor Tempo de Conteúdo Acadêmico

1. *Excluídos da explicação (E1S1)*

Segue abaixo A legenda dos termos utilizados durante a transcrição e análise dos episódios dessa Díade.

LS - Língua de Sinais; CM – Comunicação Multimodal; J (Professora de ensino regular ou regente); D (Professora especializada ou de Ensino Especial); Aldo,

Chandy, Cláudio, Gaby (alunos surdos); Oo e Oa (aluno ouvinte e aluna ouvinte);
Q (quadro)

CATEGORIA 1 -INTERAÇÃO SURDO-OUVINTE

EPISÓDIO 4 (S2) – MANDANDO INTERAGIR

9:15 Oa está perto de Gaby. Está colorindo o mapa com os lápis de cor de Gaby. Gaby puxa o mapa, pega um lápis de cor e faz menção de que quer começar a pintar. A Oa reprime sua intenção com um gesto de mão, significando que é para Gaby esperar. Vira o mapa de volta para ela e continua pintando. Gaby fica olhando passivamente.

A aluna ouvinte quer utilizar os lápis de Gaby e ter o prazer de pintar, e assim impõe à colega que espere, impedindo Gaby de fazer o seu próprio trabalho. Como a aluna não contra-argumenta, discordando ou aceitando o que a ouvinte propõe, fica a sugestão de uma certa assimetria de poder nesta interação. Entretanto, isso somente poderia ser corroborado com mais informações sobre a relação entre elas.

D começa a fechar os cadernos dos alunos que já terminaram. Chega perto da Oa ao lado de Gaby e diz para ela: **LS para Gaby o que eu acabei de falar.**

Oa LS: **É para copiar em casa.**

Gaby LS: **OK.**

Começam a guardar o material na mochila.

D estimula a comunicação entre criança surda e ouvinte, já que costuma reservar parte da aula, alguns dias na semana, para ensiná-los LS. Aproveita situações práticas como essa para que os alunos possam utilizar seus conhecimentos em LS e aproximá-los dos colegas surdos, promovendo a inclusão.

CATEGORIA 2- MÚLTIPLOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

EPISÓDIO 2 (S4) – TOCANDO COM O PÉ

9:13 D LS: **Chandy, você não está prestando atenção.** D a toca, encostando seu pé no pé de Chandy.

D utiliza a estratégia do contato físico de forma bem sucedida para atrair a atenção da aluna. A utilização de canais adequados para a comunicação com os alunos surdos permite que, de fato, ocorra a comunicação entre a professora e os alunos surdos.

EPISÓDIO 3 (S5) - SENTINDO O SOM

9:26 A turma está dividida em grupos. D distribui para cada grupo um papel com o desenho de uma configuração diferente de mãos em LS (disposição espacial dos dedos da mão, formando uma configuração que, conforme a localização no corpo da pessoa, adquire um

significado específico). D LS para os surdos irem até ao aparelho de som para sentir a vibração da música que ela colocou. É um trecho da ópera Carmen, de Bizet. Imediatamente os alunos ouvintes começam a marcar o ritmo com partes do seu corpo.

D coloca as mãos de Cláudio no aparelho e fica marcando na sua pele o ritmo, de forma que ela transmite a mensagem duplamente: pela vibração e pelo tato, aumentando as chances dele sentir a música. Faz em seguida a mesma coisa com Aldo. A fisionomia de Cláudio mostra que ele conseguiu sentir e D percebe isso, dizendo em CM: ***Alá, ele percebeu.*** E continua dando as instruções para os alunos surdos em LS.

Cláudio, que pegou bem o ritmo, já está dançando, sem perceber que a música parou nesse momento.

O desenvolvimento da percepção da vibração do som leva os alunos surdos a compartilharem o ritmo musical e, dessa maneira, incluírem-se na atividade musical. D explora o canal tátil para a percepção proprioceptiva de seus alunos surdos de forma que todos possam participar dessa comunicação através do som: usa a vibração que acontece na caixa de som e seu próprio toque como recurso para fazê-los perceber e participar da atividade. Cláudio se motiva a dançar. Não existe mais música, mas ninguém ri ou desqualifica a criança surda que continua dançando mesmo sem a música.

Chandy demonstra para a turma a configuração dos dedos, ainda dançando ao som da música.

D intervém, perguntando a turma: ***Vocês entenderam? Ela tinha essa configuração*** (e mostra o dedo polegar e o indicador em extensão), ***que é o mesmo que “de novo”.*** ***A partir daí ela inventou esse ritmo, tá? É igual a voar*** (e D mostra o sinal de borboleta, ao mesmo tempo que dança associando o ritmo da mão ao do corpo). ***Isso aqui é como se você estivesse interpretando*** (inaudível porque ela está falando próximo ao som, que continua). ***Então vocês vão usar os três passos que criaram, usando o sinal em LIBRAS.***

D chama um casal de alunos ouvintes e agradece aos surdos em LS, pedindo para se sentarem. Ficam esse menino e menina ouvintes. Vira-se para a menina e fala:

Faz seus três passos. Pode fazer, não precisa ter vergonha. (A menina faz o primeiro.) ***Ahn, que mais?*** (A menina continua.) ***Agora qual foi o sinal que você escolheu*** (a menina põe a mão na cabeça atrás). ***Agora você vai fazer seus três passos com esse sinal, tá?*** Volta-se para o menino e diz: ***V, o que foi que você escolheu?***

O menino faz os três passos seguidos, sem falar nada, só demonstrando com o corpo. D dá sinais de aprovação, falando ***Ahn...*** após cada passo.

D fala: ***Agora, qual foi o sinal que você escolheu?***

Ele mostra. ***Agora você vai fazer os passos usando esse sinal. Preparado? Eu vou botar a música.*** O menino dá sinais de vergonha. D confirma: ***Você vai usar nessa mesma seqüência.***

O menino começa a dançar. D pergunta: ***Cadê o sinal?*** Ele associa o sinal aos passos e D elogia: ***Aí!*** A turma bate palmas. A Oa, que está a frente e vai agora fazer sua demonstração, põe as mãos no rosto de vergonha. A música continua e ela vacila um pouco com a mudança do ritmo. D diz: ***Vai, continua. É a mesma seqüência.*** A menina faz os seus passos associados ao sinal. D diz: ***Palmas para ela.*** A turma bate palmas.

D. explica em CM: *É a mesma coisa quando você tá interpretando. Por exemplo, a pessoa tá lá falando: Que não sei quê, não sei que lá!* (e faz um movimento corporal de veemência). *Aí o intérprete tá lá* (e demonstra, com o corpo parado e sem expressão facial.) *É no ritmo. É pra isso que serve. A pessoa tá brava, tá nervosa, tem que acompanhar o ritmo, tá?* (e aponta para o aparelho de som). *Vamos ver os três, pra cá* (e aponta para os três meninos).

Eles vêm e fazem sua exibição, cada qual com seu movimento, ao som da música. Todos se divertem. D diz: *Muito bem. Palmas para eles.*

Por último vão os quatro surdos. D pergunta se pode por a música. Chandy troca de lugar com Aldo, de forma que os dois rapazes ficam no centro. D pergunta usando CM: *Qual é o seu sinal?* Gaby demonstra. E com todos os outros sucessivamente. O sinal de Cláudio é o único que ela fala em voz alta: *Voz*. Quando Chandy faz o seu sinal, D diz: *Tá*. D coloca a música e faz um sinal para eles que a música começou. Eles começam a dançar e fazer os respectivos sinais. Chandy é a única que emite sons vocais. D interrompe a música. Eles param de dançar. A turma aplaude em LS (mãos para o alto, em movimento). Alguns alunos estão em pé.

D fala e LS: *Entenderam agora qual é o objetivo? Entendeu, G, por que precisa? Se lembra na música lá* (uma música que a turma estava treinando). *“Já é tempo de refletir” Tava todo mundo fazendo assim, ó.* D começa a reproduzir a sinalização da música, com o corpo parado. *E tem que ser assim, ó: Já é tempo de refletir e de começar a mudar* (D fala, sinaliza e movimenta seu corpo). *Entendeu? Porque aí o surdo pra ele começar a sentir a música e entender a emoção, OK?*

E muda de assunto, encerrando a atividade: *Banheiro. Lavar as mãos.*

E a turma começa a se levantar, educadamente.

A intenção de D nessa atividade musical é múltipla. Além de desenvolver a habilidade nos surdos de sentir a música, comunica aos alunos ouvintes a importância da expressão facial e corporal para passar uma mensagem em LS. Ao desenvolver habilidades nos ouvintes relativas à facilitação da comunicação com seus pares surdos, D está favorecendo a inclusão dos mesmos na Classe de Integração.

CATEGORIA 3 - VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA

EPISÓDIO 2 (S1) – EXPLICANDO A FECUNDAÇÃO

11:09 D vai explicando e sinaliza aproximadamente a quarta parte do que fala: *Cada bebezinho precisa de um só óvulo. Quando a mamãe está grávida de gêmeos ou trigêmeos* (LS grávida de gêmeos ou trigêmeos) *aí é quando mais de um espermatozóide consegue fecundar. Se o espermatozóide entra nesse óvulo, começa a se multiplicar* (volta a LS) *em várias células, então esse espermatozóide gera um bebê. Entenderam?*

J reassume a explicação. Um Oo pergunta: *E se nascem crianças com a cabeça grudada?*

D: *Isso aí é “malformação, má formação” genética.*

Para de falar e explica o mesmo conteúdo em LS para os surdos. A turma fica em silêncio total.

Aqui, apesar do erro da informação concernente à geração de gêmeos, D evidencia respeito aos alunos surdos ao interromper a verbalização para traduzir sua explicação em LS para os surdos. Também os colegas ouvintes aqui respeitam o direito e o tempo necessário aos colegas surdos para terem acesso à explicação completa.

D volta a falar e sinalizar ao mesmo tempo. *Enquanto o bebezinho está sendo gerado, se há uma má formação genética isso depende de várias causas. Cada caso é um caso. Depende de como a mamãe vive diariamente e isso tem que ser estudado. Não pense que ah, por exemplo, nasceu de cabeça grudada porque a mamãe está fumando. Não é assim. Para cada mamãe o médico examina o organismo, entendeu, para ver qual é a causa da má formação. Então quando você lê no jornal um caso desses, o jornal está explicando por que aconteceu. Não tem uma causa que diz: “Ah, toda vez que você faz isso, isso acontece.”*

J resolve complementar: *Tem a má formação, que é natural e tem aquela que é provocada. Aquelas mulheres que engravidam e querem fazer aborto. Aí começam a tomar remédios e acham que vão expulsar o bebê, o que acontece? Vai nascer com algum defeito.*

J passa informações a respeito da gravidez, falando sobre os efeitos negativos de sentimentos de rejeição, ou vontade de abortar.

J continua: *Olha só, quando a gente entrar bem na parte de reprodução, a gente vai entender como é que foi gerado o bebê. Vocês vão ver aqui, ó (começa a desenhar). Tem aquela corrida, né, do espermatozóide. Então, ó (continua o desenho), o espermatozóide tem que furar o óvulo.*

Aldo LS, participando: (não se percebe os sinais porque tem alguém na frente)

J: *Às vezes tem inseminação. É o bebê de proveta. É quando tira o óvulo de dentro do organismo da mulher e mistura com o espermatozóide. Aí vai acontecer naquele vidrinho, tá bom? Deixa eu explicar mais aqui como funciona o corpo humano, tá certo? Bom, então continuando...*

Enquanto isso, D escreve no Q: P-R-O-V-E-T-A.

J vai continuar a falar, quando é interrompida por D: *Peraí.* E fala para mim e para J: *Eu tenho que explicar o que é proveta.* E passa a desenhar o tubo. J espera.

As professoras agem de forma bastante integrada neste momento. J respeita o tempo dos surdos, aguardando em silêncio D terminar sua explicação para eles, de forma que possam continuar acompanhando.

D CM: *É como se o médico fizesse o bebê. Homem olha revista de mulher bonita (ri, sem graça), se masturba, ejacula dentro do tubo. Aí o médico coloca junto com o óvulo, fora do corpo da mulher.*

Cláudio LS: *Mas não precisa da revista.*

D não faz nenhum comentário. Aponta para um Oo e se dirige a J: *Olha, ele quer perguntar.*

Oo: *O que acontece quando o espermatozóide não consegue penetrar?*

J: *O óvulo continua andando normalmente e se transforma em menstruação e sai. Não consegui furar aquele bloqueio... É que no caminho muitos vão morrendo, entendeu? Só um, mais espertinho que ó* (apontando para o desenho), *entra.*

Oa: *Com quantos anos menstrua?*

J: *Com quantos anos? Aí varia: 11, tem menina que menstrua mais cedo, outras mais tarde, até 17 anos. Varia muito, mas vai dos 11 aos 17, por aí, tá? Posso continuar?*

Mas, J lembra-se que havia dado uma explicação à pergunta feita por um Oo. Volta-se para ele e pergunta: *Você entendeu?*

Todos parecem acompanhar as explicações de ambas as professoras. J, ao final, quer confirmar se sua explicação foi compreendida pelo Oo.

EPISÓDIO 1 (S4) – COOPERAÇÃO GENERALIZADA E LS

8:52 Todos os alunos estão envolvidos em uma atividade prática: confeccionar elementos de um veículo para a Semana do Trânsito, que ocorrerá entre 18 e 25 de setembro. Os surdos, juntamente com alguns ouvintes, estão construindo um ônibus com uma caixa de papelão. Aldo faz dois desenhos no Q, decidindo junto com Chandy e uma Oa qual será a possibilidade escolhida para ser desenhada na caixa de papelão.

Essa Oa, envolvida no trabalho com os surdos, chama um Oo de “folgado” em LS. O referido menino compreende o sinal e se defende, falando em LP.

O fato de que a aluna ouvinte utiliza a LS para se comunicar com outro ouvinte indica o quanto esta língua já está sendo incorporada pelas crianças ouvintes em seu repertório comunicativo. Isto valoriza a LS como um recurso adicional para a comunicação entre as crianças que falam a LP.

Cláudio está sentado em uma carteira. Próximo a ele, estão sentados no chão três meninos ouvintes de seu grupo. Todos estão confeccionando elementos do ônibus. Cláudio está passando cola em um futuro farol do ônibus.

Uma Oa se aproxima de Cláudio e LS: *Licença.* Pega a cola que está em cima da mesa dele e LS para ele: *Não pode ter calma. Rápido, rápido. Posso?*

Cláudio balança a cabeça afirmativamente. Ela leva a cola.

A Oa, comunicando-se em LS com Cláudio, demonstra que a interação entre surdos e ouvintes é plenamente possível quando as crianças ampliam suas habilidades lingüísticas, mediante o ensino formal da LS, a aprendizagem por imitação, a motivação para aprender a LS (que é valorizada no contexto dessa sala de aula) e mediante a participação conjunta, surdos e ouvintes, concreta e freqüente, na realização das tarefas escolares.

Quatro meninas continuam pintando a casa. São três ouvintes e Gaby. Gaby se suja de tinta, olha para uma Oa e vocaliza um som: “*Au*”. É ela quem está segurando o copo onde se encontra a tinta e todas se servem dele. Uma Oa pega o copo de Gaby e leva embora pois a tinta acabou. As três continuam espalhando a tinta na caixa. Estão todas com as mãos sujas de tinta.

Alunas ouvintes e surda trabalham de forma cooperativa e integrada.

D e J estão com o mesmo grupo. J toca o ombro de Chandy e LS: ***Algo bonito? Você está bem?*** J põe a mão na cabeça de Chandy e faz um carinho.

A professora J quer usar LS, mas não tem vocabulário. Chandy fica olhando para ela, observando com tolerância sua vontade de se comunicar, com o vocabulário reduzido que tem. O uso do toque como estratégia metacomunicativa consolida o clima afetivo em que as aulas ocorrem, o qual deixa os alunos surdos muito à vontade e auto-confiantes.

D LS: ***Chandy, você não está prestando atenção.*** D a toca, encostando seu pé no pé de Chandy.

Chandy LS: ***Quando eu for para a 5ª série, você vai ficar nessa escola e eu na outra?***

D diz que sim.

Chandy continua a LS, mostrando já estar com saudades da separação: ***Eu vou embora e você vai ficar.***

D utiliza o toque, aqui, como forma de solicitar Chandy a prestar atenção. O clima de afeto é sublinhado pela forma como Chandy indica que vai sentir tristeza com a separação de D, quando ela for para outra escola.

Oo começa a utilizar o alfabeto datilológico para outro ouvinte. Faz o sinal de C (Cláudio) e diz que é negro. Em seguida faz o sinal : ***Eu ----*** soletra uma palavra que não dá para ser percebida. ***Eu estudo em casa.***

Interessante constatar aqui que os alunos ouvintes fazem uso entre si da LS e/ou de alfabeto datilológico. Novas opções de comunicação estão sendo, definitivamente, utilizadas de forma espontânea entre todos os alunos.

D LS para Chandy e Aldo. Depois abraça Chandy e a beija prolongadamente.

O clima afetivo é mais uma vez metacomunicado de forma explícita pela professora.

Todos continuam a LS. Chandy está em pé. Um Oo a toca. Chandy rejeita o toque dele talvez porque esteja prestando atenção ao que uma Oa está desenhando no Q.

Oa chama Chandy tocando-a pelo braço e LS, chamando a atenção para seu desenho no Q: ***Olha a janela do ônibus.***

J está ajudando a um grupo. Pede a eles que terminem em casa a atividade, porque D vai começar a aula de LS.

O fato dos alunos dessa turma terem aula de LS com regularidade facilita a aprendizagem da nova língua e, em consequência, a comunicação entre todos.

CATEGORIA 4 – CONSTRUÇÃO COOPERATIVA DE SIGNIFICADOS

EPISÓDIO 1 (S5) - SEGURANÇA NO TRÂNSITO

9:08 Os alunos estão assistindo a um vídeo educativo sobre trânsito. Ninguém interpreta para os surdos. Ao término, D vai para a frente da sala. Desliga o vídeo. Usa CM: ***O que a gente viu aqui na fita?***

Os alunos ouvintes participam falando e os surdos sinalizando.

D: ***Isso, precisa usar cinto de segurança. Que mais?***

Os alunos continuam participando. Aldo LS: ***Crianças cadeirinha.***

D fala para a turma: ***Isso, as crianças precisam o quê? daquelas cadeirinhas de carro. Não pode dirigir depois de tomar umas e outras, que eu mesma faço direto. Tá errado: dirigir falando no celular, que mais?***

Chandy agita a mão e LS: ***Não pode dirigir com sono.***

D confirma o que Chandy disse. Fala para a turma: ***Bebendo café ou tomando comprimido.***

Cláudio acena muitas vezes até ser percebido e LS: ***Não pode dirigir com sono.***

D já havia comentado para a turma, mas Cláudio não havia percebido. D confirma o comentário de Cláudio, o que parece evitar que ele fique frustrado repete para a turma que não se pode ouvir som alto enquanto a pessoa dirige. D vai fazendo a revisão do filme visto, avaliando o conhecimento de seus alunos e construindo coletivamente os significados, tanto em LP quanto em LS.

Um menino ouvinte fala que tem que tomar cuidado com ciclista. D LS para os meninos surdos acompanharem.

D LS: ***Isso, tomar cuidado com quem anda de bicicleta na rua, com uma mão aqui e a outra segurando lá no carro, no ônibus ou no caminhão. Não pode. Que mais?***

D interpreta o tempo todo para que os surdos possam ir construindo os significados referentes à atividade de forma sistemática, a partir do vídeo que acabaram de assistir.

Um menino ouvinte fala e D LS: ***Isso, muito bem. Isso aqui é importante. Tomar cuidado na faixa de pedestre. Não pode atravessar na rua, sem olhar para um lado e para o outro. Vai que esquece e passa direto, aí o motorista pega e atropela o pedestre.*** Outro menino ouvinte fala e D LS: ***Não pode dirigir ou mesmo andando e estar jogando lixo na rua. Muito bem. Fala.***

(Um Oo fala, porém não se ouve).

Isso, não pode ficar dirigindo naquele pedaço da rua.

Um menino faz seu comentário (inaudível).

D fala e CM: ***Ah, o M. (Oo) está falando: No sinal ajudar o quê? Pessoas idosas, né? Velhinhas, ajudar a atravessar. Fala.***

Um menino fala sobre capacete.

D fala e CM: *Tem que usar o quê? Capacete. Moto ou bicicleta, precisa usar. Sempre olhar o motor do carro, ver se está tudo certinho, se não está quebrado. Olhar o pneu, se está OK, né? Que mais? Fala, G.*

Um menino faz seu comentário.

D fala e CM: *Isso, que na hora de dirigir você vê um outro carro que bateu. Aí encosta, dá a seta sinalizando, você faz sinal, para o carro e desce lá para ajudar. Põe a mão? (silêncio) Na pessoa, pode?*

Crianças em coro: *Não.*

D fala e CM: *Telefona, orelhão ou celular e avisa o quê? Corpo de bombeiro ou o quê? Rodoviário ou PM, qualquer policial; avisa, que aí virá uma pessoa que vai poder ajudar. Que mais?*

Uma menina fala que não pode ficar brincando.

D faz CM, repetindo a mensagem oralmente: *Isso, não pode ficar brincando de moto, né? Que mais? Sempre, tá certo, está dirigindo, aí seta para direita ou esquerda. Sempre, né? Isso, aí bate, isso mesmo. Não pode ficar brincando de bola na rua.*

Um menino fala. D repete e CM: *Crianças com sete anos ou abaixo, sete, seis, cinco, não podem andar de moto. Aonde?*

Os meninos falam: *Na garupa.*

D repete: *Na garupa. Mas se não tiver outro jeito, papai ou mamãe só tiver a moto, vai na frente com cuidado, né. Põe um capacetezinho, segura e põe a mão na criança. A mesma coisa com o carro. Só pode ir na frente, com que idade?*

Crianças: *Dez anos.*

D usa CM: *Dez anos pra cima. Tem alguém com menos de dez? Quantos anos você tem?*

Uma menina diz que tem nove anos.

D usa CM: *A V. tem nove anos, pode sentar aqui do lado na frente do carro?*

Turma: *Não.*

D usa CM: *Não. Só atrás e sempre usando o cinto de segurança, né? Que mais?*

Cláudio participa em LS (não se vê). D repete para toda a turma: *Isso, muito bem. Cláudio está falando que a mãe que tiver segurando um bebezinho, pode, sentar aqui na frente?*

Turma: *Não.*

D inclui o aluno surdo, traduzindo para a turma o que ele acabou de dizer. D tem a preocupação de interpretar todas as informações para que os surdos possam co-construir os significados em conjunto com ela e com os colegas ouvintes. Sua atitude promove a inclusão, pois não apenas estimula a participação ativa dos alunos surdos mas também mostra aos alunos ouvintes que está ocorrendo compreensão e que o colega surdo tem algo importante a dizer.

CATEGORIA 5 - ENSINO FORMAL DE LÍNGUA DE SINAIS PARA OUVINTES

EPISÓDIO 5 (S2) - TODOS APRENDENDO

9:20 D está dando aula de LS para todos: alunos ouvintes, surdos e até para a professora regente. Distribui folhas de papel com diálogos para cada dupla de alunos e diz que eles têm 10' para treinar.

Duas Oas estão LS, uma ensinando para a outra o sinal de idade. A primeira pergunta: ***Quantos anos você tem? Você sabe idade?***

Aldo LS para Chandy: ***Você está com sono? Ontem,*** (sinal imperceptível)...

Um Oo pergunta a D o sinal de ônibus. Ela mostra.

D dirigindo-se a uma dupla de Oos: ***Olha, vocês vão ter que refazer o texto porque estava em forma indireta. O que eu quero é diálogo.*** E usa CM: ***Tem que ser em forma de conversa.***

D LS para Cláudio e Chandy: ***Vocês têm que sentar em dupla também. Como é que foi ontem?***

Chandy LS: ***Ontem eu sentei com o Aldo e a Gaby com o Cláudio.***

D faz CM: ***Então senta junto com Aldo e Gaby junto com Cláudio.***

Um Oo pede ajuda sobre o sinal de C-E-M-I-T-É-R-I-O. D ensina. Oa pede ajuda sobre o sinal de R-Á-P-I-D-O para D. D ensina.

A pronta resposta de D à curiosidade dos alunos ouvintes sobre determinadas palavras parece estimular o interesse das crianças em aprender LS. O conhecimento de LS pelos ouvintes contribui para a inclusão dos alunos surdos.

D se aproxima da mesa de um Oo. Deixa cair um objeto que estava em cima da mesa. Pega no chão e LS: ***Desculpa.***

D aproveita o contexto de ensino de LS e a aplica mesmo com o menino ouvinte, de forma que o ensino fica funcional e prático. Esta demonstração, por parte de D, de que a aprendizagem da língua implica na utilização concreta da mesma favorece alcançar o principal objetivo da atividade: ensinar a LS.

Muitas Oas pedem ajuda a D, que ensina. Voltam para seus lugares, sorrindo, altamente interessadas.

Oa pergunta a Cláudio e Gaby, usando o alfabeto datilológico: ***B-A-T-E-R?***

Cláudio responde, mostrando o sinal correspondente.

Não é apenas a professora quem ensina LS. Os próprios surdos ensinam a seus colegas ouvintes, quando solicitados. O ambiente de aprendizagem é acolhedor, e o fato dos alunos ouvintes demonstrarem que seus colegas surdos têm algo a ensinar cria um clima de respeito e valorização dos surdos, o que favorece a inclusão.

J está sentada à mesa do professor, ajudando uma Oa na construção do texto do diálogo.

Aldo e Chandy estão treinando o texto da apresentação. LS: ***Oi! Onde você mora? Longe...***

À sua frente, um Oo e uma Oa estão ensaiando seu diálogo em LS. ***Eles estão brigando e brigam muito. Querem roubar.*** A menina tem mais proficiência em LS que o menino. Ficam ensaiando o movimento das mãos, repetindo o mesmo sinal muitas vezes, já que o menino sente mais dificuldade. Treinam seu diálogo de forma divertida. Estão apreciando a atividade.

D CM: ***Atenção. Não pode ficar sinalizando e olhando o papel. Tem que memorizar. É normal, como no teatro.***

Aldo faz uma pergunta a D, mostrando no papel. E ela responde, mostrando os sinais de procurar e encontrar. Chandy LS: ***Você aprendeu agora?*** Todos estão agora ensaiando, em duplas, os seus diálogos.

EPISÓDIO 6 (S2) - INTERESSE GENERALIZADO NA LS

9:29 J ensaia o diálogo que vai apresentar junto com uma Oa que estava antes sentada a seu lado em sua mesa.

O fato de J, professora nova na turma, resolver aprender LS junto com os alunos é altamente positivo, pois evidencia seu interesse em se aproximar dos alunos surdos, respeitando a sua língua. Atua no sentido de promover, com isso, uma melhor comunicação entre ela e os alunos surdos, facilitando a inclusão.

Cláudio e Gaby ensinam duas Oas: ***Oi, tudo bem? Onde você mora? Eu moro no Guará 2.***

Nesta situação de ensino-aprendizagem, os surdos são os professores, aqueles que ensinam. Com isso, sentem-se não apenas superiores, pois também têm alguma coisa a ensinar, como se sentem respeitados na sua diferença lingüística, uma vez que toda a turma está engajada em uma atividade que implica no aprendizado da língua deles, a LS.

Um Oo vem pedir ajuda a uma Oa, perguntando a ela qual é o sinal de C-O-M-P-R-A-R P-R-E-S-E-N-T-E. Todos os alunos estão muito interessados na atividade.

Dois Oos ensaiam seu diálogo em LS: ***Você tem que dar presente para a namorada.***

E riem muito, se divertindo com o texto.

D fala e LS: ***Vamos começar? Vamos prestar atenção?***

Cláudio e Gaby também estão treinando seu texto.

Uma dupla de Oas começa. D destacou outra dupla de Oas para traduzir para o português. As meninas LS: ***Oi, tudo bem? Bom dia! Seu aniversário, quando é? Você sabe? Sei, por que?***

Durante essa apresentação, Cláudio e Gaby não prestam atenção, pois estão ensaiando seu texto.

D chama a dupla seguinte: ***Vai lá, professora J.***

Essa dupla é formada pela professora J e uma Oa. D chama duas Oas para interpretar.

O diálogo entre a J e a Oa é: ***Você gosta de estudar hoje? Eu gosto.***

J LS: ***Você escreve muito. Por que?***

A Oa responde em LS: ***Eu escrevo muito porque senão a professora fica brava.***

A Oa pergunta em LS: ***Vamos brincar? Eu falei para você tomar cuidado.***

J responde, rindo com sua função: ***Cuidado para não cair. Eu ensino ao seu irmão.***

A iniciativa de D em chamar J para participar com os demais alunos e no mesmo nível que eles é particularmente interessante e promotora de inclusão. J participa com satisfação e humor.

Um Oo se aproxima de D para lhe pedir ajuda em um sinal de seu diálogo. D mostra como ele deve fazer. Sinaliza o que está escrito no papel: *Pára. Sua fala acabou.* O menino repete os sinais que D ensina.

CATEGORIA 6 - MENOR TEMPO DE CONTEÚDO ACADÊMICO

EPISÓDIO 1 (S1) – EXCLUÍDOS DA EXPLICAÇÃO

11:08 A professora regente é nova na escola, pois a professora anterior entrou de licença maternidade. A aula é de Ciências e está sendo lançado hoje um novo conteúdo: sistema reprodutor feminino. J dá as explicações e D interpreta para os alunos surdos. D preparou umas tiras de papel contendo o vocabulário novo da aula de hoje. São as palavras-chave: útero, ovário, trompas, etc. D vai mostrando essas palavras sempre que necessário ao longo da aula. J afixou no Q um grande cartaz didático com o desenho da mulher contendo os órgãos internos e externos do aparelho reprodutor. Os alunos surdos estão sentados em carteiras que estão quase sempre dispostas em forma de U. No U mais interno, de um lado estão sentados Aldo e Gaby e, do outro, estão Cláudio e Chandy. Todos os alunos ouvintes estão sentados no chão em frente ao Q, com exceção de um Oo, que está sentado na carteira atrás da de Cláudio.

J fala: *Os espermatozóides são lançados aqui dentro. Aí começam uma corrida e vão milhares e milhões querendo ver quem vai chegar primeiro. Só um espermatozóide vai conseguir “furar o óvulo”. Quando isso acontece, o que acontece no corpo da mulher? Quando o espermatozóide conseguiu encontrar o óvulo? Vai acontecer a fecundação, que é quando vai ter o filho.*

Gaby LS para D: *Eu lembro disso. Já aprendi isso antes.*

D mostra uma tira de papel contendo a palavra *F-E-C-U-N-D-A-Ç-Ã-O*. Aldo faz o movimento da barriga da mulher.

J continua sua explicação. *Mas quando não acontece esse encontro do espermatozóide com o óvulo, ele vai cair aqui no útero e vai ser lançado junto com a menstruação. Vocês sabem para que serve a menstruação? Serve para limpar o útero.*

Nesse momento alguém abre a porta. D para de interpretar para atender essa pessoa e J continua sua explicação. Após uns 45’’ a porta se fecha e D volta às suas funções.

J, a professora regente, não interrompe a explicação e continua, ficando os alunos surdos sem interpretação por algum tempo. Dessa forma, impossibilitados de acompanhar o conteúdo, ficam excluídos do ambiente de ensino-aprendizagem que neste período inclui informações acadêmicas importantes.

Um Oo faz uma pergunta (inaudível).

A pergunta faz as duas professoras rirem de vergonha. J fica na dúvida e pergunta para D. E quando são dois? D começa a explicar: *Quando mais de um espermatozóide “passa pela barreira do óvulo”, é quando acontece da mulher ter gêmeos.*

Os alunos surdos voltam a ficar sem explicação porque D, interessada em esclarecer a dúvida da professora regente, assume a regência da turma, mas deixa de interpretar totalmente para os alunos surdos que, novamente são excluídos do ambiente de ensino-aprendizagem.

C2 - SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

A díade começou a trabalhar junta no início do segundo semestre de 2002, após a licença maternidade da professora regente anterior, que não chegou a ser incluída na pesquisa. A nova professora regente, J, veio encaminhada pela Regional de Ensino. Não possui experiência anterior de escolarização de surdos, mas tem curiosidade, por estar se graduando em Letras. Coincidentemente, é amiga pessoal da professora especializada, D. Trabalhou durante três meses nessa díade, licenciando-se antes do término do ano letivo. A característica principal observada nessa díade é a clara liderança da professora especializada, D, uma vez que acompanha a turma desde o início do ano letivo. Além disso, já conhece os alunos da turma, pois trabalha na escola há muito tempo. D, estudiosa de temas que envolvem LS e educação de crianças surdas, promove sistematicamente aulas de LS para todos os alunos da sala. Em determinados momentos, no desenrolar dessas atividades, os alunos surdos são os juízes do desempenho dos colegas ouvintes. Nesses momentos de aprendizado de LS, a professora J coloca-se como aprendiz, no mesmo nível que seus alunos.

2.1 - Interação Surdo-Ouvinte

As professoras destacam alguns alunos ouvintes que são “responsáveis” pelos alunos surdos: sentam-se mais perto e ajudam na correção, embora, de acordo com D, de vez em quando existe uma troca. Nessas interações, é possível observar crianças ouvintes se comunicando com as surdas em LS. Por exemplo, quando os surdos atuam como juízes dos ouvintes, atribuindo graus de qualidade ao desempenho dos mesmos em LS e, às vezes, são questionados pelos ouvintes.

2.2 – Proximidade física

As professoras têm uma atitude carinhosa com seus alunos surdos e isso se manifesta pelo toque nos ombros, abraços e beijos que dão neles. Os alunos surdos parecem gostar quando isso acontece. É como se as professoras reconhecessem e valorizassem o enorme esforço que fazem para poder acompanhar o currículo. Essa proximidade física também ocorre com os alunos ouvintes, criando uma atmosfera afetiva propícia ao desenvolvimento das atividades.

2.3 - Valorização da diferença lingüística

Os alunos estão apresentando seus trabalhos de grupo na aula de Geografia. O tema é Indústrias de Consumo, Bens Industriais, Indústrias de Transformação, etc. Os alunos surdos estão inseridos nos seis grupos. O grupo de Chandy (de Artesanato) faz um teatrinho em LS, onde ela vende seus produtos.

2.4 – Ensino formal de LS para ouvintes

Nem todos alunos têm interesse em aprender. Um dia, quando a professora vai iniciar a aula de LS, pudemos observar o seguinte diálogo entre dois alunos: “Ah! Aula de sinais! Não acredito. Pra quê isso?” Ao que o outro responde: “Pelo menos não tem prova. É só para aprender.”

C3 - ENTREVISTA

A entrevista não aconteceu porque a díade se desmanchou antes de que as entrevistas fossem realizadas. A professora regente licenciou-se para a elaboração de monografia para a conclusão de curso de graduação.

- DÍADE D -

Essa díade iniciou o trabalho de co-docência no ano da pesquisa. A professora regente, A, nunca fez curso de LS e nem conhecia aspectos particulares da educação de surdos. Só soube que tinha alunos surdos no primeiro dia na sala de aula. Para ela, “foi um susto”. Atuou como regente no semestre em que a pesquisa foi conduzida e, no semestre seguinte, deixou a Classe de Integração. A professora de Ensino Especial, ou professora intérprete, já trabalhava com surdos há 3 anos e afirmou ser muito interessada em conhecer cada vez mais o tema. Seu bom humor e afetividade contribuíram para o clima inclusivo da sala de aula.

Descrição da sala de aula

Esta sala de aula é a mesma que a utilizada pela Díade C no ano anterior. A professora intérprete, D, que é a mesma nas díades C e D, pintou a sala de aula durante as férias com seus próprios recursos e mãos. A sala apresenta dois cartazes fixos acima do Q, explicando o alfabeto datilológico e os números em LS. Ao fundo da sala, também se encontra um cartaz fixo com os aniversariantes do mês. Em uma parede lateral está um cartaz temporário sobre alimentos, suas calorias e classificações. Ao lado, fazendo parte do mesmo tema, o peso e altura de todos os alunos da sala.

D1 - ANÁLISE MICROGENÉTICA DOS EPISÓDIOS SELECIONADOS

Citamos, a seguir, as categorias e episódios selecionados da díade D.

1. Interação Surdo-Ouvinte

1. *Ouvinte querendo interagir com surdo (E3S4)*
2. *Promovendo interação surdo-ouvinte (E2S5)*
3. *Surdo criando barreira (E7S5)*

2. Múltiplos Canais de Comunicação

1. *Toques e sorrisos (E4S5)*

3. Valorização da Diferença Lingüística

1. *Teatro inclusivo (E1S1)*
2. *Defendendo a inclusão (E3S5)*

4. Construção Cooperativa de Significados

1. *Dom Bosco (E3S1)*
2. *Capital do Brasil (E4S1)*

5. Integração entre Professoras

1. *Troca de papéis (E4S3)*
2. *Planejando juntas (E1S4)*
3. *Obedecendo a ambas (E7S4)*

6. Ensino Formal de LS para Ouvintes

1. *Imitando animais (E2S2)*

7. Auto-Confiança do Aluno Surdo

2. *Elogio (E2S6)*

8. Flexibilidade no Uso do Espaço Físico

1. *Rearranjo das carteiras (E2S1)*
2. *Deslocamentos múltiplos (E6S5)*

9. Comunicação em LS pelos Ouvintes

1. *Uso de LS pelos Ouvintes I (E5S3)*
2. *Uso de LS pelos Ouvintes II (E4S4)*
3. *Uso de LS pelos Ouvintes III (E3S9)*

10. Cooperação entre surdos

1. *Surdo auxiliando surdo I (E3S6)*
2. *Promovendo a tutoria entre surdos (E4S6)*
3. *Surdo auxiliando surdo II (E5S6)*
4. *Promovendo a cooperação surdo-surdo (E1S7)*

11. Atendimento Especial aos Surdos

1. *Festa caipira (E1S2)*
2. *As horas (E1S3)*

12. Menor Tempo de Conteúdo Acadêmico

1. *Sozinha com a turma (E6S6)*

Segue abaixo a legenda dos termos utilizados durante a transcrição e análise dos episódios dessa Díade.

LS - Língua de Sinais; CM – Comunicação Multimodal; A (Professora de ensino regular ou regente); D (Professora especializada ou de Ensino Especial); Donald, Edinaldo, Egberto e Tião (alunos surdos); Oo e Oa (aluno ouvinte e aluna ouvinte); Q (quadro)

CATEGORIA 1 - INTERAÇÃO SURDO-OUVINTE

EPISÓDIO 3 (S4) – OUVINTE QUERENDO INTERAGIR COM SURDO

8:42 O Oo sentado à frente de Edinaldo continua virado para trás, olhando Edinaldo. Interessa-se pelo que Edinaldo está fazendo. Trocam olhares e sorrisos, mas não se observa nenhuma comunicação lingüística, a não ser no momento que o Oo tenta lembrar algum sinal, faz um gesto para Edinaldo esperar e se debruça para a frente, como se fosse perguntar a algum colega. Mas Oo não retorna a comunicação com Edinaldo. O colega da frente de Edinaldo pega seu lápis emprestado e o devolve em seguida.

Existe simpatia entre os colegas, clima de segurança, sentindo-se o Oo à vontade para pegar e devolver material escolar, mas a barreira lingüística dificulta a comunicação, que se limita a olhares, gestos e sorrisos.

Os alunos voltam do lanche. Donaldo, que ficou em sala para lanche a merenda que trouxe de casa, se queixa para Egberto de que seu dente está mole e doendo.

Egberto LS para D: *Olha, o dente dele está mole.*

D CM: *Quer que eu amarre um fio e puxe? Não dói nada, não é, Egberto?*

Egberto confirma e LS: *É verdade. Não dói nada. Eu mesmo, quando tinha nove anos fiz isso* (faz o mesmo sinal, utilizando um classificador)

A professora A caminha para a sala e, aparentemente sem saber que está sendo filmada, dá um abraço em Egberto, que retribui.

O toque físico por parte da professora cria um clima afetivo que favorece a aceitação do aluno, e provê os demais alunos (inclusive os ouvintes) com um modelo de interação positiva, carregada de simpatia.

A olha o caderno de Tião. Pergunta em LS: *Que conta é essa?*

Tião responde: *De vezes.*

A LS: *Então faz.*

Donaldo, que está com o dente mole, volta do banheiro, segurando a boca. Um colega Oo tenta LS: *O que aconteceu?*

Egberto pergunta a mesma coisa em LS.

Donaldo LS: *Não fiz nada.*

Egberto LS: *Você é bobo. Você não teve coragem. Eu já amarrei e puxei. Te falei já.*

Egberto pede a Donaldo: *Me empresta a tabuada, por favor.*

Edinaldo LS para Tião e A: *Donaldo está com medo de tirar o dente.*

A ri, vem até Egberto, pega Donaldo pela mão e sai da sala com ele, deixando a turma sozinha. Os alunos ficam fazendo o trabalho que está no Q. Alguns poucos ainda estão terminando de lanche em suas carteiras.

A volta com Donaldo, depois de alguns instantes.

Egberto olha para D e faz uma pergunta com o olhar, como que dizendo: *“E aí?”*

Donaldo olha para Edinaldo e dá com os ombros.

D, que havia saído com a turma na hora do lanche, entra na sala e fala para Donaldo: *O que a gente vai fazer com seu dente?*

A diz: *Ele já caiu.*

D: *Caiu, já?*

Egberto LS: *A levou e puxou.*

Edinaldo LS para D: *Agora ele precisa pegar o dente que arrancou e fazer um pedido para Jesus, para ganhar um presente.*

Egberto comenta em LS: *No meu caso foi o meu pai quem puxou. Aqui foi a professora dele.*

Oo à frente de Donaldo faz alguns gestos alusivos à queda de seu dente, mas Donaldo prefere se comunicar com seus colegas surdos. O Oo fica olhando os três se comunicarem entre si.

Novamente a dificuldade lingüística impede uma real comunicação entre os pares.

EPISÓDIO 2 (S5) – PROMOVENDO INTERAÇÃO SURDO –OUVINTE

7:59 D vem em direção aos meninos surdos e LS para Egberto: *Vai dar um abraço* (no colega Oo aniversariante).

Egberto pergunta: *Qual a idade? Quantos anos? Nove? Cinco?*

D LS: *Nove.*

Egberto LS: *Todo mundo aqui tem nove anos?*

D abraça Egberto fortemente, sorrindo.

D demonstra carinho pelo seu aluno surdo, ao abraçá-lo, e estimula o carinho ente os pares, sugerindo que Egberto dê o abraço em seu colega Oo. Ao abraçar Egberto, D está dando uma demonstração prática de que as relações devem ser afetivas.

EPISÓDIO 7 (S5) – SURDO CRIANDO BARREIRA

8:43 Um Oo utiliza o alfabeto datilológico para se comunicar com Tião, que está bem atento. Quando verifica que o Oo se confunde nas letras, entretanto, Tião desvia o olhar. O menino então lhe cutuca e insiste, fazendo um L. Tião desiste de entender e desvia o olhar novamente. O Oo insiste, LS: *Deixa eu ver o livro.* (dicionário preparado por D em LS e que está no colo de Tião). Tião levanta o livro, mas não lhe dá atenção, desvia o olhar novamente e LS: *Esse livro é para surdos.*

O menino se resigna e volta a escrever no seu caderno.

A comunicação fica limitada, por mais que haja aqui o interesse por parte do Oo. Quando percebe que o Oo se confunde nas letras, Tião desiste de interagir, encerrando a conversa ao dizer que esse é um livro para surdos. Na medida em que ele cria uma barreira “material para surdos - material para ouvintes”, ele encerra a comunicação, mantendo uma segregação entre as duas categorias de alunos.

CATEGORIA 2 - MÚLTIPLOS CANAIS DE COMUNICAÇÃO

EPISÓDIO 4 (S5) – TOQUES E RISOS

8:05 A está lembrando aos alunos sobre a ida da turma, na véspera, à manifestação de surdos, em frente ao Palácio Buriti. Depois começa a escrever no Q as perguntas para que façam uma redação sobre o assunto. D se aproxima dos surdos e faz um resumo do que acabou de ocorrer. D instrui os alunos surdos.

D LS: *Fazer em sinais. Imaginar. Uma menina, Bianca, faltou ontem. Ela não viu nada do que aconteceu aqui em Brasília. Vocês lembram (como é) o mundo dos surdos? Vocês vão copiar do Q e vão pensar e vão escrever tudo o que vocês viram ontem lá.*

Egberto LS: (imperceptível porque está de costas)

D cai na gargalhada e faz-lhe um carinho na cabeça.

D volta-se para Egberto e LS: *A mamãe em casa vai ler o que você escreveu, vai levar um susto... Não pode. Depois ela vai ficar brava comigo.*

Egberto retruca: *Não, mas a minha mãe vai pegar o papel, vai ler e aí* (não dá para entender porque está de costas)

D balança a cabeça negativamente, enquanto sorri e em seguida abraça Egberto.

Apesar de não se entender a mensagem comunicada, devido à posição dos interlocutores, D e Egberto, é nítido que D concilia as instruções acadêmicas com humor e muito carinho, tocando-lhe carinhosamente na cabeça ou abraçando-o. Com essas atitudes, D metacomunica o clima afetivo onde ocorre a aprendizagem, favorecendo a inclusão na Classe de Integração.

CATEGORIA 3 - VALORIZAÇÃO DA DIFERENÇA LINGÜÍSTICA

EPISÓDIO 1 (S1) – TEATRO INCLUSIVO

8:20 D está sozinha com quatro alunos no pátio da escola. Estão montando o palco e ensaiando a apresentação de um teatrinho de bonecos sobre a fundação de Brasília. A não veio, pois está de licença até 20/05.

D volta à sala e organiza os alunos em fila para se dirigirem ao pátio onde ocorrerá a apresentação. Os quatro alunos vão representar. Os personagens são vovô e vovó que falam e usam LS. São quatro os participantes da peça: dois meninos, que fazem o papel do vovô (um fala e o outro LS) e duas meninas que fazem o papel da vovó (uma falando e a outra LS). O tema é capitais do Brasil ao longo dos séculos e a formação histórica de Brasília.

As crianças representam mas com uma voz muito artificial, que não é fácil de se compreender.

D pede, então, que repitam a peça, só que dessa vez com a voz mais natural para que os alunos possam entender melhor, o que fazem com animação. D desmancha o palco, pede aos quatro alunos que se apresentem para a turma, dizendo qual o papel que desempenharam na peça, se a parte falada ou em Língua de Sinais.

D faz a revisão do conteúdo da peça.

D fala: *Agora explica, N* (a Oa que representou a vovó, só falando): *A vovó falou o quê?*

N responde: *Que eu vim quando Brasília foi construída.*

D continua perguntando: *Muito bem e ela veio para Brasília com quantos anos?*

N responde: *Com 25 anos.*

D pergunta a um menino: *Por que decidiram construir mais no centro do país?*

Um Oo responde: *Porque estavam preocupados com o ataque de navios pelo mar.*

D pergunta: *A primeira capital do Brasil foi qual? E a segunda?*

D continua na revisão: *E vocês lembram qual foi o presidente que construiu Brasília?*

Um Oo responde: *JK, em 1960. Perguntas? Não? Ninguém tem perguntas?*

Ninguém faz mais perguntas, pois estão satisfeitos com a explicação dada. Em seguida, D utiliza apenas a LS para explicar para os surdos: *Vocês entenderam? Eles eram jovens, tinham 25 anos quando chegaram aqui em Brasília. Não tinha nada e vieram para ajudar a construir. Há muito tempo atrás, a capital era em Salvador. Depois no Rio. Essas duas cidades estavam no litoral e por isso eram sujeitas a ataques de navios estrangeiros. Por isso a capital mudou para o Planalto Central.*

Vamos para a sala agora.

Mais uma vez a professora dá uma informação incorreta a seus alunos sobre a razão pela qual a capital do Brasil mudou do Rio de Janeiro para Brasília. Entretanto, D realizou uma peça bilingüe, pois esta se desenvolveu simultaneamente em LS e LP: dois alunos falavam e outros dois sinalizavam. Com isso, R mostrou formalmente (pois a apresentação bilingüe foi planejada como parte integrante da peça) o respeito à diferença lingüística de seu alunado. Além disso, propôs o uso da LS por dois alunos ouvintes, que funcionaram como intérpretes para seus colegas surdos. Ao fazer as perguntas, D foi consistente com o bilingüismo: primeiro revisou o conteúdo da peça em LP, e posteriormente, fez o mesmo em LS para os surdos, utilizando dois momentos educacionais diferenciados.

EPISÓDIO 3 (S5) – DEFENDENDO A INCLUSÃO

8:01 Na véspera a turma foi à manifestação a favor dos surdos em frente ao Palácio Buriti. Hoje vão escrever sobre isso. A distribui uma folha de papel para toda a turma e fala: *Gente, ontem a gente foi aonde?*

Uma Oa responde: *Ao Palácio Buriti.*

A: *A gente foi fazer o quê lá?*

Oo: *Protestar.*

Outro levanta o dedo e diz: *A gente foi pedir mais respeito aos surdos.*

A: *Olha, o M está dizendo que a gente foi pedir mais respeito aos surdos. Ontem poucos alunos fizeram o que era para ser feito. Eu vi o J (Oo da turma) forçando uma amizade lá com os meninos surdos de outras escolas. Os meninos surdos porque é natural deles, né gente? Conversar com o grupo deles. Eu vi a S (Oa) conversando. Acho que só, o J e a S. Mais ninguém. Vocês lembram que a D falou com vocês qual era o nosso objetivo de ir até lá? É claro que era engrossar o movimento deles também. E, outra coisa, os surdos estavam pedindo o quê?*

Um Oo: *Mais respeito.*

A: *Mais respeito, mais atenção. E eles estavam exigindo um intérprete aonde?*

Uma Oa.: *Nas escolas.*

A: *Nas escolas, que a gente já tem.*

Um Oo: *Nos hospitais.*

A: *Nos hospitais, nos órgãos públicos. Gente, imagina um surdo que acabou de ser atropelado. Chega no hospital. Chega na emergência. A primeira coisa que eles fazem, quando a pessoa não tem documento, não tem nada, é preencher aquela ficha: Perguntar onde a pessoa mora...Qual o nome dela. A pessoa surda vai conseguir se comunicar? Tem intérprete lá no local?*

Um Oo: *Não.*

A: *Então é isso que eles pedem: Um intérprete nos principais órgãos públicos, porque já pensou? Você chega em qualquer lugar não consegue falar com ninguém, não consegue se comunicar. Como é que você vai discutir? Então, eu inventei uma estória. A Bianca não existe. A Bianca não foi ao Buriti ontem. E a Bianca não vivenciou o que vocês vivenciaram, e muito menos, a Bianca não fez o que vocês fizeram: correr, brincar. A Bianca não fez nada disso. Eu vou colocar o comecinho da estória e vocês vão continuar.*

A proposta de produção desse texto para os alunos ouvintes é altamente inclusiva pois faz com que eles reflitam sobre a ida à manifestação em prol dos direitos dos surdos. A atividade da véspera deixa de ser apenas uma visita para ser um ponto de reflexão sobre as dificuldades que seus colegas surdos enfrentam. Curiosamente, entretanto, os surdos não sabem o que está acontecendo porque, apesar de estar se falando sobre o direito deles de terem intérprete, nada está sendo interpretado para eles, que ignoram o que está acontecendo nesse momento acadêmico. Em seguida, entretanto, D agrupa os quatro surdos no fundo da sala para trabalhar com eles o que está sendo pedido. Toda produção de texto D vê como ensino de LP como segunda língua e dá aula em separado, dentro da sala ou em outra sala que esteja disponível.

CATEGORIA 4 - CONSTRUÇÃO COOPERATIVA DE SIGNIFICADOS

EPISÓDIO 3 (S1) – DOM BOSCO

8:42 D está com um livro na mão que contém a fotografia de Dom Bosco. Mostra para Egberto e LS só para ele: *Esse é um padre que viveu há muito tempo e teve um sonho sobre a fundação de Brasília. Seu nome: João Bosco. Seu sinal* (faz o sinal e escreve no Q seu nome).

Quando D está indo mostrar a figura de Dom Bosco para os alunos da carteira de trás, Egberto lhe toca e LS: *Ele já morreu?*

D se volta, LS para ele que já e fala: *Peraí que o Egberto está perguntando se ele já morreu. Já.* E vai ao Q e escreve a data de morte de Dom Bosco: 1883.

Continua passando de carteira em carteira, mostrando para as duplas. Quando passa por Edinaldo, repete as explicações em LS. Faz a mesma coisa, ao passar pela carteira de Tião e de Donald.

Ao continuar a explicação, Egberto faz uma piadinha em LS: *Aconteceu há muito, muito tempo atrás.*

D traduz para a turma. Um Oo diz: *A gente pode fazer a conta para saber quanto tempo faz.*

É muito interessante observar a preocupação de D em traduzir imediatamente para o grupo de ouvintes a contribuição dos alunos surdos. Esta estratégia gera interesse e valorização da participação do surdo, neste caso com o ouvinte dando prosseguimento ao interesse inicialmente manifesto pelo aluno surdo.

D fala: *Boa idéia. Vamos ver há quanto tempo.* Arma a conta no Q e faz a conta de subtração com a turma. Egberto participa, dizendo os dígitos em LS. Ao terminar a operação, D fala e LS: *Já faz 120 anos. Então, João, vivo hoje?*

EPISÓDIO 4 (S1) - CAPITAL DO BRASIL

8:51 D chama de 4 em 4 os alunos para verem no mapa do Brasil onde ficava a primeira capital brasileira, Salvador. Apenas LS para o primeiro grupo, onde Egberto está: *Antes capital Salvador. Tinha muitos ataques, mudaram para o Rio e só com Kubitschek a capital se mudou para Brasília. Hoje, o presidente é Lula. Obrigada* (se despedindo do grupo).

Ao se dar conta que só falou em LS, resolve falar em LP para os três alunos ouvintes: *OK? Viram onde é que era? Primeiro Salvador. Aqui é que o presidente trabalhava. Aí de Salvador foram para o Rio, mas ficaram preocupados porque tinha mar e aí tinha muitos ataques. Aí resolveram construir uma cidade bem no interior do país, onde não tinha mar e foi aí que construíram Brasília.*

Apesar da informação equivocada que dá para as crianças em relação à mudança da capital do Rio de Janeiro para Brasília, D valoriza tanto a educação dos surdos que, sem pensar, fala primeiro em LS, ainda que seja para um grupo misto, com surdos e ouvintes. Ao se dar conta, explica novamente em LP.

D CM: *Aí depois, na próxima semana no dia 13 de maio, a gente vai de ônibus até o Plano Piloto, para vocês conhecerem a casa do Presidente. Hoje quem é? O Congresso, a igreja de Dom Bosco, do padre que teve o sonho... Tá bom? Dúvidas? Perguntas?*

Um Oo pergunta: *O Roriz é presidente?*

D pergunta para esse Oo: *Qual é o seu sinal, já que quer mencioná-lo?*

O Oo faz seu sinal. D responde em CM: *Calma, gente. A pergunta é normal. O L (faz o sinal dele) quer saber se o Roriz era presidente antes. Não, antes, na construção de BSB o presidente era* (e aponta no Q a palavra escrita a giz) *Juscelino.*

Edinaldo está olhando para o lado, longe, sem prestar atenção. D, ao constatar isso, pára de falar, olha fixo para ele, a turma ri. Ela ri também e LS para ele: *Tudo bem? Muito prazer* (e o cumprimenta).

A forma pela qual D solicita a atenção de Edinaldo é lúdica e divertida, gerando um clima de afeto positivo em sala de aula.

CATEGORIA 5 - INTEGRAÇÃO ENTRE PROFESSORAS

EPISÓDIO 4 (S3) – TROCA DE PAPÉIS

9:07 Dois alunos surdos, Edinaldo e Tião, já estão no exercício 4 da cópia do Q, sem que tivessem deixado espaço no exercício 3 para a professora carimbar os relógios necessários, a fim de marcarem as horas solicitadas.. A professora regente, A, constata isso e manda Edinaldo e depois Tião apagarem a cópia do exercício 4. Em seguida, ela carimba os três relógios necessários para que possam fazer o exercício 3 em cada um dos cadernos. Explica isso para Tião, apontando no caderno e no Q. Ele entende.

A é muito econômica na comunicação, tanto com alunos surdos e ouvintes. Mas, nesse momento, está orientando os alunos surdos na realização de seus trabalhos.

A se dirige até a carteira de Donald e, ao seu lado, verifica os exercícios no caderno dele. D, por sua vez, recebe uma Oa na carteira onde está sentada, para explicar o exercício.

Há uma troca de papéis saudável, pois assim, as duas professoras interagem com todos os alunos da classe, evitando a formação de *gueto* de alunos surdos, ou discriminações que tenham por base um ou outro grupo “ser” da professora A ou B.

D chega até a mesa de Tião para dizer-lhe quais são as horas que ele deverá marcar nos relógios carimbados: 3:35 ... Vira-se para a mesa de Edinaldo e lhe dá a hora que deve marcar no relógio: 9:45. Pede à Tião para ele colocar seus óculos. Volta à Edinaldo e pede para ele marcar 10:36 e pede à Tião para marcar 6:57.

D e A participam do momento pedagógico, uma complementando o trabalho da outra.

EPISÓDIO 1 (S4) – PLANEJANDO JUNTAS

8:17 Os alunos estão fazendo um trabalho mimeografado sobre Matemática. D e A estão no fundo da sala, em pé, juntas, planejando as atividades futuras. D é quem lidera o planejamento, dando as diretrizes e A balança a cabeça afirmativamente ou faz comentários tentando entender o que D está propondo (inaudível). A liderança de D é nítida. D está na escola há muito tempo e A entrou esse ano. Falam sobre a Semana da Criança e em que dia cai o dia do Professor. A se afasta e vai para sua mesa. D a acompanha e fica em pé à sua frente. Conversam sobre planejamento.

A integração entre as professoras se manifesta inclusive quando os alunos estão trabalhando com autonomia. O maior tempo de serviço de D e sua experiência contribuem para que exerça a função de líder da Díade. Ainda assim, quando A se afasta, D vai até ela novamente para continuarem planejando juntas, manifestando que sua liderança não implica em exercício de poder, o que levaria A a procurá-la sempre.

EPISÓDIO 7 (S4) – OBEDECENDO A AMBAS

10:00 Egberto vai até a mesa de A para que ela veja se sua tarefa foi feita corretamente e dessa forma possa liberá-lo para o recreio. Enquanto ela está vendo, D lhe pergunta: ***Tião, já acabou toda a tarefa?***

Tião está sentado à frente de A. Ela olha para o trabalho do aluno e responde: ***Não, não acabou nada.***

D comenta e LS que Egberto faz direitinho o papel de robô.

A LS para Egberto: ***Faz.***

Egberto aproxima-se de D e LS: ***Eu vou sair.***

D nega: ***Não, você não pode sair. Ainda falta copiar isso do Q.***

Egberto retruca: ***Mas A deixou.***

D responde: ***Só quando terminar.***

A sai da sala. Um Oo que termina seu trabalho traz para D ver e, dessa forma, poder liberá-lo para o recreio, o que acaba acontecendo.

As professoras, apesar de terem funções especializadas, realizam, de vez em quando, as tarefas uma da outra, de forma que todos os alunos, surdos e ouvintes, entendem que têm, de fato, duas professoras.

CATEGORIA 6 – ENSINO FORMAL DE LS PARA OUVINTES

EPISÓDIO 2 (S2) - IMITANDO ANIMAIS

9:38 D pergunta: ***Gente, eu posso começar a aula de LIBRAS?*** D pede a todos os alunos, falando e LS: ***Olha só, eu vou distribuir um papelzinho. Vocês vão pensar em um animal, qualquer animal, pode ser um leão, o que for. Vão escrever no papel o nome de um animal, vai dobrar e me entregar. Porque depois você vai sortear, vai ler um papelzinho e vai ter que imitar o animal que estiver escrito. Não pode ser em sinais. Tá? Não pode. Por exemplo, cachorro. Vai lá e imita. Não pode fazer o barulho do animal, tá bom?*** E começa a distribuir os papéis.

Os alunos escrevem e entregam, inclusive os surdos.

A, que sabe pouquíssimo a LS, LS para Egberto: ***Tá errado. Homem é “o”. Mulher é “a”.***

D escolhe um Oo, pede para ele sortear um papelzinho e recomenda: ***Não pode falar nada.***

Ele vem e imita um animal. As crianças dizem: ***É cachorro.***

Chama um outro menino. Ele sorteia, imita o animal e as crianças começam a chutar o nome: *É leão. É cachorro.*

D briga com a turma, falando e LS: *Vocês têm que pensar. Vocês nem observam e já vão falando qualquer coisa. Isso aqui serve para quando você esquecer o sinal em Língua de Sinais, você tem como passar para o surdo a mensagem, usando só o seu corpo. Quando você quiser falar com o surdo, vai ser assim, falando uma palavra atrás da outra? Ele não vai entender nada.* Vira-se para o menino que representou e diz: *Vai, faz de novo.*

O menino faz bem devagar. A turma começa a dar palpites, até que um acerta: *Tatu.* D escreve no Q. Egberto faz o sinal. D comenta: *Olha lá como o Egberto está fazendo. Tatu cava a terra, por isso é assim.*

Agora vai uma menina. Ela fica na dúvida. D recomenda: *Pensa como o animal faz. Você já deve ter visto.*

Edinaldo faz o sinal de coelho. D diz que não. Até que uma menina acerta: era o burro. D LS: *Burro.*

Quando chega a vez de Egberto, ele sorteia. D lembra, falando e CM: *Sinal, não. Não pode.*

Egberto representa com a maior facilidade. A turma grita de satisfação. E acertam logo: onça. D faz o sinal para os surdos do bicho sorteado.

Em seguida vem Edinaldo e Donald, que também representam com facilidade.

A, a professora regente, esboça se comunicar com Edinaldo, fazendo o sinal de não pode, quando ele está querendo fazer o sinal do animal.

Os meninos surdos também participam da aula de LS, pois ela é divertida. E, de forma lúdica, a professora regente ensaia seus primeiros sinais, manifestando seu interesse em aprender LS. A idéia de D, ao realizar essa atividade, é que os alunos ouvintes possam desenvolver a habilidade de se expressar com seu corpo para se comunicar com seus colegas ouvintes, sempre que não souberem o sinal do que querem expressar. Seria um aprendizado para o uso de classificadores (espécie de mímica).

A segunda parte da aula de LS, D fala o nome do animal, dá o sinal, e as crianças como um todo (quem quiser) imitam o animal no chão, em frente à sala. Assim foi com elefante, cobra, gato, tartaruga.

A aula de LS é sempre divertida. A frequência com que é dada para a turma, três vezes por semana, de quinze a vinte minutos por vez, propicia a facilitação na comunicação entre os alunos surdos e os ouvintes, o que favorece a inclusão.

CATEGORIA 7 - AUTO-CONFIANÇA DO ALUNO SURDO

EPISÓDIO 2 (S6) – ELOGIO

8:40 D chama Edinaldo para sentar em uma carteira no fundo da sala, onde colocou em cima da mesa o quadro valor do lugar. Tem algumas fichas na mão. D fica por trás de

Edinaldo, manipulando as fichas, debruçada e bem próxima a ele. D LS para Edinaldo: ***O círculo de cor vermelha vale um. O círculo de cor amarela vale dez. O círculo de cor verde vale cem. Se eu pego dois círculos de cor verde quanto vale?***

Edinaldo responde em LS: ***Vale 200.***

D pergunta em LS: ***E se eu pego 3?***

Edinaldo responde em LS: ***Vale 300.***

D LS: ***Certo. Muito bem.***

Tião para Edinaldo com o olhar: ***E aí?***, como se quisesse saber se esta nova proposta de trabalho é difícil.

Edinaldo LS para Tião: ***Vou ver, calma.***

D pega uma folha de papel e escreve o número 21. Pede a Edinaldo para colocar no ábaco.

Edinaldo faz corretamente. D: ***Está certo.*** E o cumprimenta com um aperto de mãos.

É importante notar como D é atenciosa com todos os seus alunos. Sem desconsiderar a solicitação de Tião, dá um retorno imediato a seus alunos quando estes são bem sucedidos. O toque, oferecendo sua mão para um aperto, metacomunica a satisfação com o sucesso de seu aluno surdo, o que é extremamente encorajador para que ele se empenhe em ter um bom desempenho nas tarefas escolares.

CATEGORIA 8 - FLEXIBILIDADE NO USO DO ESPAÇO FÍSICO

EPISÓDIO 2 (S1) – REARRANJO DAS CARTEIRAS

8:29 D fala: ***Olha só, eu vou distribuir esse texto agora. Aí vocês vão ler.*** Em silêncio, começa a LS para os alunos surdos, dando as mesmas instruções: ***Vocês vão ler. O que for difícil, as palavras que vocês não conhecerem, escrevam que quando eu voltar eu vou ensinar, entenderam?*** E continua sua explicação para os ouvintes, falando apenas: ***Eu vou distribuir um texto. Vocês façam a leitura silenciosa. Os ouvintes que estiverem ao lado dos surdos ajudem nas palavras mais difíceis, enquanto eu vou ali e já volto, tá?*** Enquanto vai distribuindo o texto, pede: ***Guilherme, passa em sinais para o Egberto, qualquer dúvida que ele tiver. E Jefferson fica ao lado do Edinaldo para mim. E Anderson, fica lá ao lado do Tião.*** Olha para seus alunos, procurando um adequado e pede: ***Lúcio, senta ali com o Donaldo, só até eu voltar? Guilherme, lê e passa para o Egberto.***

D mostra que confia em seus alunos, pois ela pode se ausentar da sala, atribuindo responsabilidades a todos. Ao pedir a quatro colegas ouvintes que monitorem a leitura do texto por seus colegas surdos, D está promovendo a interação entre os mesmos. Desloca alunos com facilidade, demandando que sejam mediadores do aprendizado da LP para os colegas surdos. Não hesita em fazer uso da estratégia de flexibilização do espaço físico para melhorar as condições de ensino para os alunos surdos.

EPISÓDIO 6 (S5) – DESLOCAMENTOS MÚLTIPLOS

8:24 D pede para os quatro alunos surdos virem sentar em grupo no fundo da sala para organizarem a produção de texto. Trabalha com cada um deles individualmente, testando a compreensão do vocabulário do texto e pedindo que façam a sua estória, em LS. Uma vez organizado o pensamento, manda-os de volta para seus lugares, a fim de escreverem seus textos.

Um Oo faz o gesto para Edinaldo, com as mãos abertas, sucessivamente: *Dez, dez, dez.... Como é o cem? Assim* (indicador-zero-zero)? *Ou assim* (polegar-zero-zero)?

Edinaldo LS: *Polegar-zero-zero*. E LS para Tião: *Fala para ele o telefone da menina*.

D LS para Edinaldo: *Coloca o nome das pessoas*.

D abre a mão e pergunta, sempre apontando para um dos dedos: *Esse aqui?*

Egberto responde com um sinal.

D continua: *Esse aqui?*

Tião quer responder. D LS: *Não. Espera. Ele é quem tem que fazer. Qualquer nome. Pensa e põe aí*.

E manda Edinaldo sentar no seu lugar novamente. Senta-se na cadeira dele, pede a Donaldo e Egberto que troquem de lugar e fica dando explicações agora para Egberto. D mostra no texto umas palavras e pede a Egberto que ele dê o sinal correspondente.

D LS para Egberto: *Ela (conhece?) vai ao médico depois. Vai fazer exame*.

Quando já destrinchou todo o vocabulário com Egberto, manda o aluno de volta a seu lugar para fazer a redação sozinho e chama Tião para sentar a seu lado.

Egberto vai ao armário pegar o fichário preparado por D que contém um dicionário de palavras em LS.

Em seguida D trabalha com Tião. Revê as palavras do texto, para ver sua compreensão e depois pede a ele para voltar a seu lugar e criar um meio e fim para sua estória.

Chama Donaldo para sentar a seu lado. Confere o que ele copiou do Q e sublinha algumas palavras, que ele volta a copiar.

D está orientando a produção de texto de Egberto. Mostra para Egberto um livro com ilustrações de lugares em Brasília e faz com que ele lembre: *E depois?*

Egberto responde: *A gente conversou*.

D insiste: *E depois?*

Egberto responde: *Tinha muito surdo conversando*.

D: *E depois?*

Egberto responde: *A gente brincou e falamos em LS*.

D insiste na seqüência: *E depois? Conversou? Namorou?*

Egberto responde: *Namoro não. Só conversamos*.

D insiste: *E depois?*

Egberto responde: *Depois nós voltamos de ônibus*.

D concorda, balançando a cabeça, entrega o lápis e LS: *Então agora você escreve*.

D passa o livro para Tião, que se levanta, vê o livro.

D mostra a gravura e pergunta: *Conhece?*

Tião responde que não. D diz que na outra 5ª feira vão lá de ônibus.

D permanece ao fundo com Donaldo que, por ser mais atrasado que os demais, precisa de maior apoio da professora.

D desloca os alunos surdos na sala de aula com facilidade, ora colocando-os sentados com os ouvintes, ora separando-os no fundo da sala para que possa dar o atendimento diferenciado. Uma vez dada a explicação, reintegra-os fisicamente ao ambiente da sala, possibilitando novas trocas interativas com seus pares ouvintes.

CATEGORIA 9 – COMUNICAÇÃO EM LS PELOS OUVINTES

EPISÓDIO 5 (S3) – USO DE LS PELOS OUVINTES I

9:23 Uma Oa faz uso do alfabeto datilológico para outra Oa, chamando sua atenção várias vezes. Erra na digitação ou pára muitas vezes porque a colega não está vendo (a filmadora não capta a imagem da outra colega). Estão distantes uma da outra. Como a turma está em silêncio absoluto, copiando uma tarefa do Q, sentem especial prazer em se comunicar silenciosamente. Recomeça: ***Q-U-A-T-R-O***.

Os alunos ouvintes se divertem bastante utilizando o alfabeto datilológico para se comunicar entre si, o que fazem com frequência. É como se fosse um segredo entre eles. Descubrem as vantagens de se comunicar à distância e em silêncio. A prática da utilização do alfabeto datilológico por ouvintes, ainda que não seja análoga ao uso da Língua de Sinais, também favorece a comunicação entre surdos e ouvintes, promovendo a inclusão.

EPISÓDIO 4 (S4) – USO DE LS PELOS OUVINTES II

9:38 Três pares de colegas ouvintes estão trabalhando em cooperação. Em cada par, um colega está em pé, auxiliando seu colega sentado. É absolutamente espontâneo, agem sem que tenha havido qualquer sugestão das professoras. Em um dos pares, o Oo está ajudando sua colega Oa desde 9:35. Ele pergunta à colega o resultado da operação em LS: ***É 6? É 7?*** Ela entende e responde: ***É sete***.

Alguns alunos ouvintes se apropriam do vocabulário em LS e o utilizam, ainda que esporadicamente, na comunicação entre si.

Um Oo se comunica em gestos com Donaldo: ***Sabe o que você faz com seu dente? Põe ele embaixo do travesseiro que no dia seguinte vai ter uma moeda.***

Um Oo está sentado e LS, apontando para outro colega: ***Ele demora.***

O outro Oo, que está em pé ao lado, repete em LS: ***Demora.*** E em seguida LS: ***Tudo***, por quatro vezes. O colega Oo sentado imita. Os dois ficam LS: ***Tudo*** e o colega sentado atrás observa com atenção e começa a participar, fazendo também.

É nítido o interesse dos três meninos ouvintes em utilizarem a LS. Um ensina para os outros.

EPISÓDIO 3 (S9) – USO DE LS PELOS OUVINTES III

9:39 Um Oo faz o sinal de 4 para Edinaldo, que entende que ele quer a resposta do exercício 4. Edinaldo ri. A Oa que está sentada à sua frente vira-se de costas e fica olhando o trabalho de Edinaldo. Depois de alguns segundos, Edinaldo olha para ela e cobre o seu caderno com uma das mãos para que ela não veja. A Oa toca em Edinaldo e LS: ***Eu acertei.*** Edinaldo LS para ela: ***Está errado. Olha para o seu.***

A Oa mostra seu caderno para ele, confirmando que já tinha feito corretamente.

Um Oo LS para três colegas ouvintes: ***Entende.*** Os três Oos e uma Oa ficam ensaiando o sinal de “entende”.

Um deles pergunta: ***Esse aqui é o que?*** (faz o sinal de “verdade”)

O outro responde: ***Verdade.***

O primeiro Oo e a Oa repetem em LS: ***Verdade.***

O outro responde. O primeiro Oo e a Oa repetem o sinal de “verdade”.

Esse Oo diz: ***Assim é mentira.***

A Oa fica repetidamente fazendo o sinal de professor. Depois repete o sinal na mão, virando verdade. ***E esse?*** Um Oo diz: ***É professor.***

O Oo diz: ***Esse aqui é mentira.***

O primeiro Oo continua sua “aula” de LS. ***Esse aqui é lápis, esse é borracha e esse é apontador.***

A Oa faz o sinal de casa e fala: ***Casa.***

O primeiro Oo fala: ***Casa, escola.***

O segundo Oo retruca: ***Assim é casa.***

O primeiro Oo nega. ***Não, assim é casa. Assim é escola*** (e faz o sinal diferenciando).

O primeiro Oo ensina mais, demonstrando os sinais corretos para as palavras: ***Estudar é assim. Escola é assim. Isso é estudar.***

Mais um Oo inicia a praticar a LS, usando o léxico da LS. São agora quatro alunos ouvintes usando a LS entre si para praticar.

CATEGORIA 10 - COOPERAÇÃO ENTRE SURDOS

EPISÓDIO 3 (S6) – SURDO AUXILIANDO SURDO I

8:57 D Percebe que Edinaldo entendeu bem como realizar tarefas utilizando o ábaco. Ele se aproxima dela, mas D manda ele sentar novamente no seu lugar e fazer sozinho os exercícios. Chama Tião e Egberto para dar, ao mesmo tempo, as mesmas explicações que havia dado a Edinaldo.

Um Oo faz uma pergunta a D. Ela responde: ***Quer esperar um pouquinho porque eu estou explicando para eles agora?***

Com essa atitude, D mostra que está privilegiando nesse momento o ensino aos alunos surdos, que não ouviram as explicações dadas por A no início da aula. Faz isso com delicadeza e justifica para o

ouvinte o por quê não pode atendê-lo de imediato, gerando um clima de respeito e confiança entre todos na turma.

Edinaldo aproxima-se indicando que quer fazer uma pergunta a D. Ela pede, em LS, para ele esperar. Enquanto espera, Edinaldo vai explicando em LS a Donaldo, que ainda não recebeu a explicação. Vai mostrando o valor relativo dos números e vai trabalhando as dificuldades de Donaldo.

D chama Donaldo, que é o que está mais atrasado e, portanto, tem mais dificuldades para aprender. Faz isso sorrindo.

Ao sorrir para Donaldo, D mostra tolerância e que vai ensiná-lo com boa vontade. Essa atitude facilita a aprendizagem, pois reitera o clima de confiança que se estabelece entre ela e o aluno, favorecendo sua motivação para a aprendizagem.

EPISÓDIO 4 (S6) – PROMOVENDO A TUTORIA ENTRE SURDOS

9:08 Um Oo quer ajuda de D e ela percebe que não vai poder continuar a ensinar a Donaldo, pois está sozinha. Toca no braço de Edinaldo e LS: ***Por favor, quando você terminar pode ensinar ao Donaldo?***

Vira-se para Donaldo e LS: ***Ele vai te ajudar quando terminar.***

Edinaldo ensina Donaldo do mesmo modo que D lhe ensinou. Escreve um número no papel e vai fazendo junto com Donaldo no ábaco.

D começa a corrigir os exercícios passados no Q, dando aula para a turma toda, uma vez que está sozinha.

D está sozinha, sem a professora regente. É difícil dar aula para os dois grupos. Encontra uma solução para seu problema, utilizando-se do conhecimento de um aluno surdo para ser o mediador da aprendizagem de outro aluno surdo.

EPISÓDIO 5 (S6) – SURDO AUXILIANDO SURDO II

9:12 D está sozinha ensinando a utilização do ábaco. Anteriormente, havia ensinado alguns alunos surdos a fazê-lo. D pede que eles aguardem. Egberto, então, resolve ajudar Edinaldo e depois, ficam os dois trabalhando com Donaldo. Egberto assume a explicação e LS para Donaldo: ***Presta atenção. Olha.*** Pega os círculos do ábaco e explica, mostrando três. Pergunta: ***Quantos?***

Donaldo responde: ***Três.***

Egberto manipula os círculos coloridos que equivalem às ordens (milhar, centena, dezena e unidade) e vai explicando para Donaldo. ***Cada círculo desse aqui vale dez.*** Egberto vai somando os círculos até fazer 50, 60, 70. Muda o conjunto de cor, equivalendo a centenas e continua explicando.

Edinaldo escreve um número no papel para Donaldo fazer no ábaco.

Quando Donaldo acerta, o que faz com relativa rapidez, Egberto LS enfaticamente: ***Certo, certo!!!***

Após algum tempo, D pergunta para a turma: ***Fizeram isso? Então podem guardar o material e lavar as mãos para lanchar.***

D volta-se para os surdos e LS: ***Podem lavar as mãos para comer.***

Dirige-se à mesa ao fundo da sala, onde permanecem Egberto e Donaldo. LS para Egberto: ***Ele aprendeu?***

É de Egberto a iniciativa de ajudar Edinaldo, em primeiro lugar, e, depois, de ajudar Donaldo. D enfatiza o clima de cooperação existente entre os colegas surdos. Entretanto, ao fazerem em separado, perdem algumas explicações e deixam de acompanhar a correção do exercício. Apenas Tião acompanhou. Porém, não se pode generalizar e considerar apenas o aspecto negativo da perda das explicações, pois os meninos podem ter aprendido muito mais no processo de cooperação do que simplesmente ouvindo a professora. Provavelmente, no horário de reforço na sala de apoio, eles terão essas explicações.

EPISÓDIO 1 (S7) – PROMOVENDO COOPERAÇÃO SURDO-SURDO

8:19 D vai explicar novamente para os surdos o movimento de translação e rotação da Terra. Pede a um Oo: ***Chama o Egberto aí para mim.***

Aqui D solicita diretamente a um aluno ouvinte que interaja com seu colega surdo. Porém seu objetivo, como se verá a seguir, é pedir que Egberto ajude a Donaldo.

Quando Egberto olha, D pede em LS para ele ajudá-la a explicar para Donaldo (a filmadora não capta essa imagem, apenas do Egberto se levantando e indo até ela). Coloca em Egberto uma grande máscara, representando a Terra e pede para ele rodar. LS para Donaldo: ***Terra só um dia.***

Em seguida, D se mascara de Sol, coloca-se no centro e pede para a Terra rodar em volta dela (Sol). LS para Donaldo: ***Olha, entendeu? Terra rodando sozinha, um dia. Terra rodando em volta do Sol, um ano.***

Em seguida pede ao Edinaldo: ***Por favor, vem aqui.*** Pergunta a ele: ***Quanto tempo demora para a Terra dar a volta em torno do Sol?***

Edinaldo responde: ***Um ano.***

D continua perguntando a Edinaldo: ***Quanto tempo demora para a Terra dar a volta em torno de si mesma? Um dia.***

D pede a Edinaldo para explicar para Donaldo, apontando no caderno, que a Terra demora um dia para dar volta em torno dela mesma (movimento de rotação) e um ano para dar a volta em torno do Sol (movimento de translação). D afasta o material e também pede a Edinaldo para explicar para Donaldo as estações do ano, o conceito de dia e noite, decorrentes dos movimentos de translação e rotação.

D freqüentemente solicita que um colega surdo ajude o outro. Ao solicitar que participem ativamente da explicação a Donaldo, D está utilizando o conceito de mediação entre pares e trabalhando a zona de desenvolvimento proximal do colega com mais dificuldade. Essa participação ativa de pares (Edinaldo/Donaldo) na construção de significados contribui não apenas para a

formação de conceitos no aluno mais fraco, mas também para a fixação de conceitos nos colegas surdos mediadores, Egberto e Edinaldo. O auxílio na formação de conceitos entre os colegas surdos facilita o aproveitamento acadêmico na Classe de Integração, embora nesse episódio a cooperação esteja restrita a alunos surdos. O material didático é rico e contribui para a formação dos conceitos (figuras de papel representando o Sol e a Terra, letreiros com o nome das estações e figuras de pessoas vestidas de acordo com as mesmas).

CATEGORIA 11 – ATENDIMENTO ESPECIAL AOS SURDOS

EPISÓDIO 1 (S2) – FESTA CAIPIRA

8:44 A sala de aula está com todas as carteiras dispostas em dois Us em paralelo. A está escrevendo um texto no Q. O tema é festa junina, e o assunto a ser trabalhado é pontuação. Depois do texto A passa exercícios. D está interpretando para os alunos surdos aquilo que A está explicando.

D pede aos alunos surdos para se encaminharem para o fundo da sala, onde ela vai trabalhar com eles. Sempre que há aula de Português, D faz um trabalho diferenciado. Ficam as quatro carteiras agrupadas, formando pares, duas a duas, de frente um conjunto para o outro. Cada qual faz seu trabalho individual. D também ajuda individualmente, mas muito pouco.

D e Tião iniciam um diálogo. Tião LS: *Vem aqui um pouquinho.*

D CM: *Espera um pouco.*

Tião insiste: *É rapidinho.*

Edinaldo faz sinal de *soldado, amigo*, faz outro sinal no braço (incompreensível), *falar, pegar, à noite, polícia, soldado*. Tião LS: *Pobre*, aponta para alguém e faz o sinal de *Queijo*.

D pega um quadro pequeno para trabalhar com eles as palavras desconhecidas em português que constam do texto. Por exemplo, trancinhas, sardas, vestido à caipira, etc. Identificam cada sinal referente às palavras escritas. Também solicita que construam frases com pontuação variada: ponto de interrogação, final, de exclamação.

O que estão fazendo está completamente desconectado da aula conduzida pela professora regente. As crianças ouvintes terminaram suas tarefas, foram lanchar e os surdos continuam desenvolvendo uma atividade em paralelo. Quando há sala disponível, D os leva para outro ambiente para desenvolver essa atividade. Hoje, estão ao fundo da sala, mas em atividade segregada. D não apenas os ensina LP, mas também LS, já que eles não aprendem os sinais de outra forma.

EPISÓDIO 1 (S3) – AS HORAS

8:17 D está apenas com os surdos no pátio da escola, ensinando-os as horas em um relógio especial, que têm os números em LS. D explica que já utilizou vários relógios com eles, e agora está fazendo a fixação do assunto.

D pede aos meninos que lhe emprestem seus relógios. Devolve e pergunta a eles em LS: *Estão marcando hora igual a esse relógio? Não? Por que? Porque esse relógio aqui tem os números em sinais.*

Pergunta a cada um se tem números. Donaldo LS: *O meu não tem números, só ponteiros.*

Pergunta aos meninos, mostrando o relógio em LS: *Que número está marcando aqui? 4? 5? 6? 7?*

Egberto responde: *Oito.*

D LS: *Certo. E esse ponteiro aqui, marca hora ou minuto?*

Egberto e Tião LS: *Minuto.*

D: *Certo. E esse aqui?*

Os meninos respondem: *Hora.*

D promove a participação ativa dos alunos, fazendo perguntas e utilizando material didático apropriado.

D: *Certo.*

D chama a atenção dos quatro alunos para acompanharem no relógio especial o fato de que cada número marca cinco minutos. Vai apontando e eles vão LS: *Cinco, dez, quinze, etc.*

D: *Certo.*

D entrega para eles o relógio especial. Mostra um cartão marcando 1:25 e pede para Egberto marcar no relógio. Egberto marca 1:15. D pergunta em LS ao grupo: *Está certo?* E confere com eles os minutos, contando de cinco em cinco. Até chegar a 1:25. Pede a Edinaldo: *Marca.* E ele faz corretamente.

D apresenta outro cartão, marcando 6:41. Entrega o relógio para Edinaldo marcar. Ele acerta. D mostra para os outros. Agora, D entrega o relógio para Donaldo e mostra o cartão marcando 8:10. E assim a atividade continua, até que voltam para a sala de aula, e juntam-se aos colegas ouvintes da classe, que estão com A.

D deu uma atividade diferenciada para os surdos. Apesar deles estarem em Classe de Integração.

D oferece momentos pedagógicos diferenciados, promovendo a aprendizagem de forma mais dirigida para o ritmo e as necessidades especiais desses alunos.

CATEGORIA 12 - MENOR TEMPO DE CONTEÚDO ACADÊMICO

EPISÓDIO 6 (S6) – SOZINHA COM A TURMA

9:20 D está sozinha com a turma e está fazendo a correção de exercícios que passou no Q sobre a utilização do ábaco. Não está traduzindo para LS. Ao dar o resultado de um exercício, percebe a expressão de dúvida de Tião e aí lhe LS: *2007, vê aí.* (aponta para o lugar no seu caderno) *É.*

D LS para os três alunos surdos ao fundo da sala: *Calma.*

D está sozinha nesse momento, pois a professora A faltou. É difícil atender aos dois grupos. Pede aos três alunos surdos para terem calma porque em seguida vai atendê-los. Apesar de não terem

podido acompanhar a correção dos exercícios, aguardam sem ansiedade, pois o clima de confiança reina e sabem que não ficarão desassistidos.

D2 – SESSÕES DE OBSERVAÇÃO

A Díade D é composta pela mesma professora especializada da Díade C (Prof. D) e outra professora regente, A. A díade foi observada em 2003. A não possui nenhum conhecimento de LS e nenhuma experiência de escolarização de crianças surdas, enquanto D já trabalha há 3 anos com crianças surdas. Por essa razão, D conduz a liderança da turma. Seu envolvimento com os alunos é tão grande que chegou a visitar um deles, novo na escola, em sua casa, para tentar compreender porque chegou à 3ª série sem nunca ter sido diagnosticado como surdo. A professora anterior, em uma escola rural, disse à mãe do aluno que ele era muito tímido. A defasagem de conhecimento desse aluno, em relação aos outros três colegas surdos faz com que D crie estratégias interessantes para que, em determinados momentos, um colega surdo trabalhe a Zona de Desenvolvimento Proximal desse colega mais atrasado.

D é uma professora experiente que estimula a formação de duplas para que um aluno possa auxiliar o colega com mais dificuldade. Isso é observado também entre os ouvintes, quando D está sozinha na sala. D sempre se retira de sala com seus alunos surdos durante as aulas de Português (redação ou conteúdo novo), indo para outro espaço escolar. D é sempre muito afetiva com todos, mantendo proximidade física com frequência e um clima de bom humor em sala de aula.

2.1 - Toque, sorriso e proximidade física

D ri muito quando Tião LS para o grupo: “Bebê é folgado. Não trabalha nem estuda.” Está sempre bem humorada e revela que se diverte com as coisas engraçadas que seus alunos falam (em LP ou LS). Conversa muito com eles.

2.2 - Valorização da diferença lingüística

D vê Oo que está sentado ao lado de Tião tentando falar com ele. D intervém: “L, não adianta você falar com ele. Tem que fazer sinais.”

2.3 – Construção cooperativa de significados

D está reunida com os surdos no fundo da sala de aula. Tem um pequeno Q onde está escrevendo as palavras novas do texto. O texto diz: “Rafaela tomou banho”. Edinaldo logo faz o sinal correspondente. D diz para ele ‘silenciar’ e explica para os outros. Ela pega um copo d’água e diferencia “tomou” de “tomou banho”. Exemplifica: tomou água, tomou vitamina, tomou banho. E assim vai explicando as palavras do texto: verbos, adjetivos, substantivos. No texto aparece “trancinha”. D chama uma Oa para mostrar em seu cabelo o significado de “coque”, “rabo de cavalo” e “trancinha” e dá o sinal correspondente.

2.4 - Flexibilidade do espaço físico

D chama todos os alunos surdos para o fundo da sala. Vai explicar o que acabou de ser dado em sala sobre alimentos, peso, valor calórico etc. Eles sentam no chão e D em uma cadeira. Com um arranjo espacial do mobiliário escolar diferenciado, D dá um tratamento personalizado aos alunos surdos, possibilitando a co-construção significativa de significados.

2.5 – Atendimento especial aos alunos surdos

A professora D está sozinha, pois A faltou. Está no Q escrevendo umas perguntas sobre o tema de hoje. Diz para a turma: “A partir da 2ª pergunta eu vou sublinhar algumas palavras. Não é para vocês sublinharem. Eu já expliquei para os surdos. É só para eles.”

2.6 – Contato físico e elogio

D mostra sua afetividade com frequência: Quando Egberto pergunta alguma coisa a ela em LS, ela fala, colocando sua mão no queixo dele: “O quê, meu amor?” e aí responde em LS.

D pede a Donaldo para falar “água”. Ele fala, articulando muito bem. D o abraça. Ele sorri. D diz que este é o primeiro ano dele na escola. No início, chorava todos os dias. Agora está descobrindo e aprendendo a LS. É aceito e está feliz.

D3 - ENTREVISTA

3.1 - Inclusão

FALAS SELECIONADAS:

- *“Eles acabam sendo excluídos de um jeito ou de outro.” (Profª A)*
- *“Eu trabalho com eles porque precisam de uma mediadora. Mas renderiam muito mais numa classe especial e não ficariam retidos.” (Profª D)*
- *“Eles têm que seguir o ritmo dos ouvintes e não são respeitados na individualidade deles.” (Profª D)*
- *“ A estrutura da escola, o currículo, o programa, tudo foi organizado para pessoas ouvintes.” (Profª D)*

ANÁLISE: Nessa díade, a professora especializada tem uma consciência muito forte da sua missão e se esmera para alcançar seus objetivos. Faz críticas importantes ao sistema, mas apresenta sempre uma visão proativa, preocupada em atingir bons resultados na educação dos alunos surdos. Em outras palavras, discorda da inclusão mas se esforça para promovê-la. Já a Profª A, de ensino regular, reconhece que ela e os colegas ouvintes terminam por excluir os alunos surdos.

3.2 - Comunicação e desempenho acadêmico

FALAS SELECIONADAS:

- *“Eu me esforço muito, mas a minha comunicação com eles é limitada. Às vezes faço mímica, desenho, pergunto o sinal certo e eles me corrigem. Quando ela falta aí eu dou matemática, porque é mais fácil.” (Profª A)*

- *“São excelentes alunos e superam até os ouvintes, mas o acadêmico fica comprometido porque o sistema os obriga a expressar seus conhecimentos em LP. Se pudessem responder as provas em LS...”* (Profª D)

- *“Com os colegas ouvintes é mímica, gestos, classificadores, desenhos. Mas têm uns 8 ou 9 ouvintes que se destacam em LS.”* (Profª D)

- *“Os ouvintes saem ganhando porque os conteúdos são mais atrasados; não é o mesmo ritmo que uma turma regular. Mas como vivencia muito material concreto, acabam aprendendo melhor. Na turma regular os ouvintes vêem aquilo mais rápido, mas é jogado pelo professor.”* (Profª D)

ANÁLISE: A falta do conhecimento de LS da professora regente faz com que ela fique limitada no ensino das disciplinas quando D está ausente. Nesse caso, a orientação do desenvolvimento da aula é condicionada à presença ou ausência de D. Um aspecto interessante levantado pela professora especializada é a de que, apesar de reconhecer que na CI os alunos ouvintes recebem os conteúdos em menor quantidade e mais atrasados, ainda assim seu aprendizado é melhor, uma vez que as explicações são dadas através da manipulação de muito material concreto. Esse material, conseqüentemente, apesar de ser recomendado para o ensino de alunos surdos, parece favorecer tanto a surdos quanto a ouvintes.

3.3 - Integração entre as duas professoras

FALAS SELECIONADAS:

- *“As duas precisariam passar por uma capacitação especial. É difícil eu interferir no trabalho da colega sem parecer chata. Às vezes a colega não sabe e não aceita. A professora pensa que a gente está protegendo o surdo. Eu pedia à colega para evitar fábulas, lendas, histórias de fundo moral porque é muito difícil para o surdo entender. Só lendo. Ela achava que eu estava subestimando a inteligência do surdo e não era assim.”* (Profª D)

ANÁLISE: A falta de conhecimento sobre as características peculiares de aprendizado dos surdos dificulta a integração entre as duas professoras que atuam na CI. Isso só reforça a idéia de que ambas precisam construir conhecimentos específicos sobre as necessidades especiais dos alunos surdos.

3.4 - Capacitação

FALAS SELECIONADAS:

- *“Precisaria ter tudo na área da surdez: LS, conceitos básicos, metodologias de como ensinar LP como segunda língua.”* (Profª D)

ANÁLISE: A professora especializada parece conhecer bem os pontos falhos na prática cotidiana da educação de alunos surdos e enfatiza que um programa de capacitação deve envolver o ensino da LP como segunda língua. Com isso ela parece rejeitar a concepção de que alunos surdos e ouvintes podem estar juntos em aula de LP.

3.5 - Falhas no sistema/Sugestões

FALAS SELECIONADAS:

- *“Se eu pudesse, construía uma escola só para surdos e oferecia professor surdo na sala de apoio. O professor surdo seria a pessoa mais indicada para passar a LP como segunda língua. Sem o professor surdo, fica difícil.”* (Profª D)

ANÁLISE: D enfatiza a necessidade da presença do educador surdo na educação de alunos surdos e mostra sua preferência por um serviço educacional mais segregado. Ainda assim, suas atitudes, explicitadas e analisadas microgeneticamente, favorecem a inclusão.

ENTREVISTAS COM AS OUTRAS DÍADES

Analizamos as falas das outras cinco díades entrevistadas com objetivo de verificar a presença de elementos novos nas estratégias comunicativas que poderiam, na visão destas outras díades, facilitar o processo de inclusão das crianças surdas que estudam em Classes de Integração. Procuramos enfatizar os aspectos positivos e negativos que ainda não haviam sido detectados nas falas das quatro Díades-foco. Para efeito de facilitação da compreensão, estabelecemos alguns temas, análogos aos utilizados nas entrevistas com as Díades-foco. São eles: Inclusão, Comunicação, Integração entre professoras, Classe de Integração/Desempenho Acadêmico e Capacitação.

1. Inclusão

As professoras acham importante se fazer a inclusão porque, em termos de interpessoalidade, é muito bom: pela convivência, porque aprendem *“coisas do mundo ouvinte”*, *“para não ficar só entre eles”* (Díade 5). Em decorrência das interações com os seus pares ouvintes, os alunos surdos recebem ajuda deles, o que *“ênfatiza o sentimento de solidariedade e cooperação”* (Díade 7).

Um dos aspectos negativos ressaltados é que *“a Regional se preocupa muito em achar um lugar para o alunos, mas não se preocupa como ele fica”* (Díade 3). Outro é que, *“por serem duas professoras na sala de aula, alguns alunos surdos se distraem com o que a professora regente está falando. Passam a olhar para ela e quando retornam o olhar para mim, perderam alguma informação”* (Díade 5). A Díade 3 alegou que, *“Havia uma sala à disposição dos alunos surdos para almoçarem na escola, esperarem o horário do reforço, fazerem deveres, lerem, brincarem com jogos didáticos ou mesmo verem televisão ou vídeo. Mas a escola retirou essa sala, transformando-a em sala de aula, o que causou revolta na gente.”*

Outro aspecto negativo mencionado refere-se ao fato de que as professoras não tem um treinamento prévio como deveriam, juntas, para poderem desempenhar melhor seu papel (Díades 2, 3, 4, 6 e 7). Se pelo lado social é muito bom que haja a inclusão, pelo lado da aprendizagem algumas professoras acham que ainda deixa a desejar, apesar de se esforçarem muito. Não existe capacitação suficiente. A professora especializada da díade 6 diz: *“A Secretaria inventa as coisas e distribui para você por em prática.”*; *“Usam a criança como cobaia.”*

2. Comunicação

Todas informam que usam múltiplos canais para se comunicarem com os alunos surdos: mímica, teatro, expressão corporal e facial, desenho, alfabeto datilológico, além da LS, quando sabem. Em três das díades, ambas as professoras sabem LS (Díades 3, 5 e 6). Também utilizam muito a escrita em LP. Quando a professora de ensino especial não está presente, as professoras regentes usam diferentes estratégias comunicativas: apoio de um

aluno que tem audição residual para intermediar a comunicação, aula de Matemática, que não exige tanta comunicação verbal ou “falar de frente, devagar”.

Os alunos ouvintes, principalmente as meninas, se interessam em saber o que seu colega surdo está “falando” e perguntam à professora de ensino especial. Acabam aprendendo de modo informal algumas expressões básicas em LS, como: *Por favor, Me dá a borracha; Não tem*, etc. Uma escola relata que, na hora da entrada, em um certo dia da semana, é o momento do surdo. Uma das escolas ensina, por exemplo, uma canção, uma prece ou algumas expressões em LS para todos os seus alunos. Em outras escolas, onde entrevistamos três díades, a díade 3 relata que, *“Às vezes os meninos dão cola em LS, seja surdo para ouvinte ou ouvinte para surdo.”*

Três díades mencionam que os alunos surdos também ensinam LS para as próprias professoras (Díades 2, 5 e 6). Outra professora regente diz que alguns alunos ouvintes sabem mais LS do que ela própria. Uma aluna ouvinte tem um irmão surdo e por isso se comunica muito bem em LS com seus colegas surdos. Outra aluna ouvinte está fazendo curso de LS.

Uma das professoras regentes que fez curso de LS relata que duas professoras da escola, mesmo não tendo alunos surdos em suas classes, resolveram fazer o curso de LS porque podem vir a ter alunos surdos no futuro. Todas as díades acham que ambas as professoras da Classe de Integração deveriam saber LS. Lamentam, entretanto, que apenas a professora especializada seja liberada do ponto para fazer o curso de LS. A professora regente, se quiser, tem que fazer o curso fora do horário de trabalho, à noite.

A professora especializada da Díade 7 disse que, apesar de usarem o Português sinalizado, isso não é muito bom porque *“é o nosso pensamento traduzido em LS e surdo não pensa como a gente.”*

A Díade 2 reconheceu a importância da participação do adulto surdo na escola. Disse que tiveram uma estagiária surda (do curso de formação de professores) por um semestre e que foi muito positivo. Essa mesma díade disse que tiveram a participação de um adulto surdo por três meses na escola. Ele vinha para conversar com todos os alunos surdos, quinzenalmente e de forma voluntária.

As professoras ressaltam a importância de, também, se falar com os surdos, de forma que eles possam desenvolver a habilidade da leitura labial. Aliás, os pais das crianças surdas parecem ainda não entender a importância do aprendizado da LS para o desenvolvimento da cognição e emoção de seus filhos surdos. Uma díade relata que alguns pais criticam a escola, achando que ensinam muita LS para seus filhos (Díade 2). Acha que seria importante eles aprenderem a falar. Quem tem mais recursos, contrata fonoaudióloga para seu filho surdo. Uma escola oferece curso de LS aos sábados para os pais e a frequência é muito baixa, segundo duas díades relatam. No ano anterior à pesquisa, essa escola ofereceu curso de LS para a direção, professores, pais, funcionários da escola e quem mais da comunidade quisesse participar, investindo em princípios que uma escola inclusiva deve ter.

No Plano Piloto, a aula de LS é dada por professor surdo no CIEE (Centro Integrado de Ensino Especial). Entretanto, as professoras dizem que a frequência é muito baixa. Os pais pouco levam as crianças e acham que o CIEE não é um local apropriado, pois é muito grande e frequentado por alunos com outras deficiências, e daí os pais julgam que seus filhos correm riscos ao irem ao CIEE. Preferem não levar.

3. Integração entre professoras

Todas relatam que é importantíssimo planejarem juntas as atividades e o fazem no horário da coordenação (o horário em que estão trabalhando fora da regência da turma). A Díade 2 diz que isso nem sempre é possível, pela carência de tempo. Nesse caso, a professora regente decide o conteúdo e, a professora especializada, a melhor maneira de “passar para eles.”

Na hora da interpretação é necessária muita integração entre ambas. Na Díade 3, a professora regente diz que “*de vez em quando, dou uma olhada para a professora especializada. Se ela já parou, eu continuo; senão, espero, porque se eu continuar muito à frente, atrapalha.*”

Na Díade 5, às vezes a professora especializada recomenda a mudança do enunciado na prova, para que os surdos possam não ter dúvidas quanto ao que está sendo solicitado.

Entretanto, há alguns senões. A professora especializadas da Díade 6 é de contrato temporário e, portanto, cada ano está em uma classe ou escola diferente. Não há continuidade. Essa mesma professora especializada, que a cada ano trabalha em codocência com uma professora diferente, diz que há dificuldades na integração porque “*uma faz, a outra não aceita*” ou então “*uma fica com medo de falar para a outra*”. Diz que socialmente, a parceria não apresenta problemas, mas como projeto “*tem muita coisa para rever*”.

4. Classe de Integração/Desempenho Acadêmico

Das cinco díades, quatro relatam que os alunos surdos gostam de (adoram!) ir para a Classe de Integração. “*É como uma promoção*”, “*sentem-se mais valorizados*”. Há, em alguns casos, uma defasagem na faixa etária. São mais velhos, em média, cinco anos, pois passam mais do que dois anos na classe especial (de 1ª e 2ª séries), antes de irem para a Classe de Integração, além de, com frequência, repetirem a 3ª ou 4ª série.

A socialização também é um aspecto positivo relatado. Antes de irem para a Classe de Integração são discriminados até na rua. Na classe passam a ser respeitados pelos ouvintes, que deixam de chamá-los de “*surdinho*” ou “*mudinho*” (professora especializada da Díade 2) e percebem que seus colegas têm a mesma capacidade de aprendizado. E os surdos querem competir de igual para igual com os que ouvem. “*O amadurecimento dele começa aí, quando é integrado.*”, diz ela.

Há discordâncias quanto ao período ideal para se fazer a integração. Uma díade entrevistada regia uma Classe de Integração na 2ª série. As professoras consideram positivo, pois isso promove a integração em relação aos conteúdos (Díades 2, 3 e 5). Já a Díade 6 acha que é bom integrar as crianças na 4ª série, devendo os surdos ficarem mais tempo na classe especial.

Há discrepâncias quanto ao ritmo de aprendizado da turma. A Díade 6, que acha que seus alunos surdos não gostam da Classe de Integração, aborda o problema do tempo. Os ouvintes aprendem mais rápido e ficam inquietos por terem que esperar seus pares surdos. Para ela, o surdo deveria estudar oito horas por dia.

Quanto ao currículo, é igual, embora às vezes omitam certas informações “*que não têm nada a ver, como, p. ex., sílaba tônica ou tempo de verbo*” (Díade 3). Na classe especial, o currículo é reduzido.

Quanto ao material didático, muitas díades mencionam a importância do uso de material concreto para passar a informação.

O reforço pedagógico é dado de uma a duas vezes por semana, no horário contrário ao da sala de aula e separado dos seus colegas ouvintes. No Plano Piloto existe uma ordem religiosa que é muito freqüentada pelos alunos surdos das escolas pesquisadas. Lá, têm oportunidade de realizar acompanhamento pedagógico, duas vezes por semana, e catequese aos sábados, de forma oralizada. Segundo uma professora especializada: “*É Deus no céu e Irmã Helena na Terra.*” (Díade 6). Os alunos surdos adoram ir lá porque ganham presentes, sorvete, além de almoçarem durante a semana, para retornarem à escola.

Quanto à avaliação, uma díade relata que o rendimento é melhor quando a prova é dada oralmente, em LS (Díade 2). A prova escrita dificulta a aferição dos conhecimentos. Essa mesma díade informa que não avaliam os alunos apenas pela prova. Também dizem que eles são muito bons em matemática, o que confirma as observações e análise microgenética das sessões. Já em LP, uma professora especializada diz que “*dá uma enxugada*” (professora especializada da Díade 5), pegando realmente aquilo que vai cair na prova e passa para eles. A especializada da Díade 3 diz que um aluno está sendo empurrado, que se exige menos deles.

Essa observação certamente compromete o ensino da LP. Aliás, a dificuldade maior relatada por quase todas as díades é mesmo o ensino da Língua Portuguesa. Os alunos surdos têm muita dificuldade em compreender ou interpretar os textos lidos e em escrever corretamente, na seqüência da LP, que é diferente da LS. Além de que não se pode exigir que alunos não nativos de uma língua apresentem a mesma habilidade que os falantes dessa língua.

A partir das entrevistas, foi possível fazer um levantamento do índice de aprovação dos alunos surdos das nove díades. Após os cálculos realizados com base nas informações obtidas com as professoras, encontramos que 72% dos alunos surdos foram aprovados ao final do ano.

5. Capacitação

Todas as díades consideram insuficiente a capacitação oferecida pela Secretaria de Educação. Acham que cada díade deveria receber um treinamento antes do início do trabalho em Classe de Integração (Díade 5), envolvendo palestras ou cursos que abordassem os fundamentos teóricos e educacionais. Também acham que o curso de LS deveria ser dado não apenas para ambas as professoras da Classe, mas para todos da escola inclusiva. “*A Secretaria tinha que ajudar a gente a fazer um trabalho melhor.*” (Díade 3)

Acham, também, que a Secretaria deveria “*fornecer mais material pedagógico especializado*” (Díade 7) e promover encontros entre as díades para a troca de experiências, o que aconteceu apenas em um ano (Díade 4).

A seguir, discutiremos essa riqueza de informações aqui analisadas, finalizando com algumas considerações gerais.

V – DISCUSSÃO

“Todos os estudantes podem aprender e serem exitosos,

mas não no mesmo dia e da mesma maneira.”

(William G. Spady)

Os resultados nos apresentam informações interessantes, algumas já esperadas, outras surpreendentes. Por exemplo, a categoria *Valorização do Contato Visual* é muito presente nas Díades B, C e D (especialmente na B) e praticamente ausente na Díade A. Dado que a LS é uma língua que utiliza o canal viso-manual, é desnecessário dizer o quanto a comunicação visual é importante para a construção de signos e todos os aspectos decorrentes da construção simbólica pelo indivíduo surdo. Na Díade B, em particular, as professoras estão sempre enfatizando que olhar é fundamental (ver *E3S1* e *E1S5*, por exemplo), levando os alunos ouvintes a entenderem a importância da atenção visual como fator de aprendizado de seus colegas surdos. Dessa maneira, as professoras os estimulam a agir como mediadores do aprendizado, fazendo uso de habilidades comunicativas que desenvolvem um sentido de responsabilidade e solidariedade envolvendo todos os alunos. Isso definitivamente não ocorre na Díade A, onde as crianças cansam de acenar para a professora, tocá-la, levantar o dedo para dar a resposta, em seguidas tentativas frustradas de participar ativamente das atividades curriculares. As tentativas são frustradas mesmo em relação à professora especializada, e nenhuma das duas professoras, durante o período das gravações, favoreceu a inclusão dos alunos surdos.

Outra questão fundamental que merece ser aqui analisada é qual ou quais devem ser as línguas utilizadas com os alunos surdos em uma Classe de Integração. Dentre as quatro díades pesquisadas, encontramos aspectos comunicativos - e metacomunicativos, como visto na fundamentação teórica deste trabalho - bastante interessantes e que serão agora discutidos. Em três delas (B, C e D) verificou-se a presença de estratégias similares que promovem e favorecem a inclusão. As quatro categorias comuns observadas nas referidas díades são: (1) *Interação Surdo-Ouvinte*, (2) *Uso de Múltiplos Canais de Comunicação*, (3) *Valorização da Diferença Lingüística* e (4) *Construção Cooperativa de Significados*. Além disso, cada uma delas apresentou outras categorias específicas que revelam estratégias, ou características especiais, que também contribuem positivamente para a promoção da inclusão. A Díade A, no entanto, não apresentou estratégias ou outras formas de ação que pudessem ser consideradas como favoráveis à inclusão, as categorias encontradas sendo: (1) *Inibição da Interação Surdo-ouvinte*, (2) *Inadequação de Contato Visual e Pouca Responsividade* e (3) *Dificuldades no Contato e Proximidade Física*. Paradoxalmente, justamente essa díade é a que mais utiliza a LS com os alunos surdos, e não se comunica em LS e LP ao mesmo tempo, separando os códigos lingüísticos de forma bem marcante.

Sabemos que a linguagem é fator determinante no desenvolvimento integral humano (cognitivo, socioafetivo, etc.). Além do seu papel no processo mais amplo de constituição do sujeito (e.g. Fernandes, 2003; Góes & Lacerda, 2002; Goldfeld, 2002; Hermans, 2001), a linguagem possui duas funções especialmente importantes: a de comunicar e a de atuar nos processos cognitivos, porque é através dela que o indivíduo

planeja, regula e organiza seus pensamentos e ações. As estratégias de comunicação que as professoras da Classe de Integração utilizam repercutem, assim, enormemente na inclusão de seus alunos surdos. A categoria *Múltiplos Canais de Comunicação*, encontrada nas díades B, C e D, expressa bem o conceito da Comunicação Multimodal que estamos aqui defendendo, entre outros. Esse tipo de comunicação diferencia-se da Comunicação Total porque não pretende substituir a LS, que é por nós valorizada e considerada fundamental. A Comunicação Multimodal apenas facilita as interações comunicativas em sala de aula porque aproveita todos os recursos necessários à facilitação das interações surdos-ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares, disposição das carteiras escolares... Deverá, portanto, ser sempre usada em Classes de Integração como recurso complementar, sem pretender substituir a LS.

Aqui, porém, temos uma questão controversa. A filosofia da Comunicação Total foi combatida durante muito tempo porque, apesar dela pretender “garantir uma relação dialógica entre a criança surda, sua família ouvinte e a sociedade em geral” (Goldfeld, 2002, p. 102) negligenciava as características históricas e culturais da LS. Apesar de hoje em dia dificilmente ser possível se chegar a um consenso entre educadores, psicólogos, lingüistas e fonoaudiólogos a respeito do bilingüismo, entendemos que os múltiplos recursos utilizados pelas professoras e observados nessa pesquisa para promover e incentivar a comunicação entre alunos surdos, colegas ouvintes e suas professoras, foram fundamentais para que os surdos desenvolvessem um sentimento de pertencimento à turma, interagindo com naturalidade e sem constrangimentos com seus professores e colegas ouvintes.

O bilingüismo, entendido como uma filosofia educacional, não é homogêneo, havendo diferentes tendências e interpretações de como deve ocorrer uma educação bilíngüe. Uma delas implica no ensino de cada uma das línguas em ambiente educacional distinto (Fernandes, 2003; Goldfeld, 2002). Outra abordagem, embora não seja reconhecida como a mais adequada para a criança surda, é mais inclusiva. Segundo Sass- Lehrer (2003):

Modelos bilíngües utilizam a Língua Americana de Sinais como a primeira língua de interação e apresentam o inglês inicialmente através de material impresso. Outra abordagem enfatiza a audição residual para estimular o inglês falado e inclui crianças que não são surdas como modelos de língua falada para as crianças que são surdas.

Em ambas abordagens a LS é oferecida de forma complementar por adultos surdos e esse aspecto não só é fundamental, como está insuficiente no modelo de educação com bilingüismo adotado pelo DF. O sistema educacional do DF entende que, a partir da 3ª série, nas Classes de Integração, a educação com bilingüismo ocorre na Classe de Integração e a atuação das professoras possibilitaria o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda, em relação harmoniosa com seus pares ouvintes. Entretanto, o simples uso da LIBRAS e do português por professores bem intencionados não pareceu ser suficiente para estreitar as relações dialógicas entre os participantes. A Classe de Integração em que as professoras utilizam a LIBRAS em sua forma mais pura, *sem o uso simultâneo* do português falado, foi a que menos possibilidades de inclusão ofereceu. Portanto, a inclusão da criança surda *transcende a questão do uso “adequado” de LS*. O seu uso restrito em Classe de Integração parece prejudicar a inclusão, pois dificulta as interações comunicativas e sociais entre crianças surdas e ouvintes. Por outro lado, na medida em que se utiliza uma comunicação multimodal, envolvendo LS, gestos, mímicas, desenhos e

outros recursos visuais, ou seja, onde se busca uma comunicação com o auxílio de diferentes canais e recursos comunicativos, os alunos surdos e ouvintes acabam encontrando neste esforço de comunicação uma possibilidade real de inclusão e, com isso, se percebem mais independentes, motivados e com bons níveis de auto-estima, para interagir uns com os outros de forma livre e espontânea.

É muito interessante observar que a categoria *Valorização da Diferença Lingüística* pode ser encontrada nas díades B, C e D. Isso revela o quanto as professoras dessas Classes de Integração valorizam a diversidade comunicativa e, conseqüentemente, a diversidade entre as pessoas e suas possibilidades de expressão. Nas díades C e D, onde temos a mesma professora especializada, foi possível encontrar uma categoria à parte, o *Ensino Formal de LS para Ouvintes*, que além de enfatizar o respeito da professora à diferença lingüística, reconhece explicitamente a importância dos alunos ouvintes aprenderem formalmente a LIBRAS, de forma a melhor interagirem com seus colegas surdos. Existe aqui um claro objetivo de promover a inclusão nessa estratégia pedagógica. Vale ressaltar, também, o quanto os ouvintes passam a apreciar - e utilizar - a comunicação em LIBRAS entre si, a ponto de vários exemplos terem sido agrupados na categoria *Comunicação em LS pelos Ouvintes* na Díade D. Foi muito significativo detectarmos momentos de atividade de sala de aula em que dois ouvintes se comunicavam em LS. Eles perceberam a vantagem dessa língua ao fazerem pequenos comentários ou confirmarem respostas numéricas, à distância, sem som e, portanto, sem atrapalhar a voz da professora que estava dando aula. Além disso, também pudemos observar certos momentos de *cola* entre ouvintes, através da LIBRAS. Enfim, a utilização da nova língua parece não apenas contribuir para a inclusão dos surdos, como também representa novos recursos comunicativos que são habilmente empregados pelos alunos ouvintes.

A aceitação, e mais ainda, a valorização da diversidade lingüística pelas Díades B, C e D pode ser considerada o ponto de partida para a categoria *Construção Cooperativa de Significados* encontrada nestas díades. Nos diversos episódios que ilustram a categoria podemos demonstrar que a construção cooperativa envolve diferentes atores do processo interativo. Por exemplo, ocorreu entre surdos e a professora do ensino regular (Díade B, E9S9, provocando participação ativa em contexto lúdico), outras vezes entre surdos e ouvintes e a professora especializada (Díade C, E1S5, Segurança no Trânsito; Díade D, E3S1, Dom Bosco). Em E6S3 (Díade B), por exemplo, a professora especializada comenta com a professora do ensino regular que não sabe como responder ao aluno surdo a sua dúvida sobre o significado de *ajuntar*, que aparece no texto que está lendo. A professora regente redime a dúvida, demonstrando o conceito com uma ação concreta, corporal, e assim compartilham os três da construção do significado de *ajuntar* pelo aluno. Já no episódio Dom Bosco, a professora especializada aproxima o grupo surdo do ouvinte, ao esclarecer a dúvida de um aluno surdo, explicando para o grupo ouvinte que ele quer saber sobre a época em que Dom Bosco existiu. Isso se traduz em uma ação concreta, cooperativa, quando um aluno ouvinte propõe que se faça uma conta de diminuir para saber há quantos anos atrás Dom Bosco havia existido. Certamente esse episódio mostra o quanto é possível integrar os dois grupos na sala, sem que o aluno surdo sinta qualquer tipo de constrangimento em perguntar cada vez que tem uma dúvida.

A categoria que mais particularmente nos surpreendeu e, portanto, mais se destacou neste estudo foi a *Auto-confiança do Aluno Surdo*, observada nas Díades B e D. São vários os exemplos de episódios que ocorrem na Díade B. Dentre os episódios selecionados vemos, por exemplo, uma aluna surda ensinando o sinal de *vender* para a professora,

quando essa demonstra confusão na execução do sinal (*E8S9*), ou, então, o aluno surdo corrigindo a resposta dada pela própria professora no quadro, em um exercício de Matemática (*E4S9*). Em outro exemplo (*E7S9*), o aluno surdo lidera o trabalho, atuando como mediador do conhecimento de Matemática para seu colega ouvinte. O ambiente de aprendizado é tão integrador, preenche de significados e de afeto positivo, que muitos são os indicadores de total confiança. Por exemplo, quando Orlando, surdo, está ensinando Matemática para Tobias, ouvinte, por solicitação dele, chega uma menina ouvinte e pergunta em LIBRAS: *É você quem está ajudando a ele?* Orlando sente-se tão à vontade e auto-confiante que a afasta para poder se concentrar melhor na sua tarefa e LS para ela (que entende): *Sai, não atrapalha...* Mostra que é capaz de rejeitá-la momentaneamente, sem que isso abale a amizade e o companheirismo. Não tem medo de abalar a amizade. Está confiante.

As demonstrações de auto-confiança nos episódios acima, por parte de dois alunos surdos, por exemplo, representam seguramente o indicador mais confiável e eloqüente de um processo efetivo de inclusão no contexto da sala de aula. Na Díade C, conforme observado, o fato da professora especializada solicitar que os alunos surdos sejam os juízes da qualidade de LIBRAS proferida pelos seus colegas ouvintes no momento da aula reservado para o ensino de LS, também mostra o quanto ela enaltece e estimula a auto-confiança dos mesmos. Na Díade D fica evidente o quanto a professora especializada promove a auto-confiança de seus alunos, metacomunicando através de aperto de mão ou de forma verbal, através de elogios, cada vez que os alunos acertam as respostas, como pode ser demonstrado em *E2S6*.

A literatura vem mostrando que, apesar das interações comunicativas serem possíveis em ambientes escolares inclusivos, ainda assim a aprendizagem fica a desejar. Principalmente porque as experiências de inclusão envolvem, geralmente, de um a dois alunos surdos por classe que, com raras exceções, contam com um intérprete em sala de aula, contratado pelos próprios pais e que nem sempre tem a formação de professor (Góes, 2004; Lacerda, 2000; Rosa, 2003). Não é o que ocorre nas Classes de Integração do DF observadas, que são várias, dentro de algumas poucas escolas que oferecem escolarização ao surdo. Constituem suas turmas, em geral, com aproximadamente dezenove ouvintes e seis surdos e duas professoras em sala, uma delas, em princípio, desempenhando o papel de intérprete.

Por constituírem um grupo dentro da classe, os alunos surdos das classes do DF, na maioria das vezes, não ficam dependentes de uma única pessoa que intermedie a relação deles com a aprendizagem e com os colegas, como ocorre nos casos em que existe um único aluno surdo sendo acompanhado por intérprete. Das quatro díades observadas a Díade A foi a única em que uma forte relação de dependência entre os surdos e a intérprete foi observada. Nas Díades B, C e D encontramos diversos momentos de promoção efetiva da *Interação surdo-ouvinte*, o que acabou se constituindo em uma categoria, e gerando ambiente propício à aprendizagem e à inclusão. O processo de inclusão foi observado como uma via de mão dupla, onde as interações surdos-ouvintes se constituíram por iniciativas de ambos os lados (O menino surdo ensinando Matemática ao colega ouvinte, por exemplo).

No episódio *E1S4*, descrito na Díade B, ao solicitar que Wilson assuma o papel de tutor de Leôncio, a professora do ensino regular promove, ativamente, o processo de inclusão. Nesse episódio, um aluno ouvinte, sentado ao lado do colega surdo, monitora sua atenção visual, pedindo que o colega surdo olhe para o quadro ou para o livro. Em seguida, uma aluna ouvinte atua espontaneamente como mediadora da relação entre os seus colegas

surdos e o aprendiz. Além de fazer as letras iniciais de Gramática (G-R) no alfabeto datilológico, indicando que Leôncio precisa pegar o referido livro, resolve falar também. Parece que o interesse dessa colega ouvinte, além de auxiliar os colegas a acompanharem a aula, é que venham a fazer uma leitura labial. Atitudes como essas - da professora, de Wilson e da menina ouvinte - freqüentemente observadas na Díade B, mostram o quanto essa sala de aula era capaz de gerar um ambiente solidário e propício à inclusão.

As formas como as interações entre crianças podem influenciar seu próprio desenvolvimento como um todo (inclusive o intelectual, de forma importante), vêm sendo descritas na literatura há bastante tempo, conjugando-se análise teórica com evidência empírica (e.g. Branco & Mettel, 1995; Coll, Palácios & Marchesi, 1995; Hedegaard, Chaiklin & Pedraza, 2001; Rogoff, 2003; Saxe, Gearhart, Note & Paduano, 1993; Verba, 1994). As concepções originais de Vygotsky acerca da função da *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)* – união de processos interacionais às atividades de construção do indivíduo, foram enriquecidas e atualizadas com a nova psicologia cultural, que estabelece uma relação entre os processos interacionais sociais e os processos culturais mais amplos (Rogoff, 2003; Valsiner, 2001). A professora especializada da Díade D, quando está sozinha, solicita que um colega surdo ajude o outro, o que gerou a construção da categoria *Cooperação entre Surdos*. D utiliza o conceito de mediação entre pares e trabalha a Zona de Desenvolvimento Proximal do colega surdo com mais dificuldade, através da tutoria e da cooperação mútua entre surdos (*E5S6*). A responsabilidade de organizar formas adequadas de atividades educacionais, nas quais o conhecimento é (re)criado socialmente e internalizado pelos alunos, parece ser uma característica muito forte nas professoras regentes da Díade B e na professora especializada das Díades C e D (a mesma pessoa). Essas professoras promovem consistentemente a prática cultural da cooperação entre os colegas em sala de aula. A participação ativa de pares na construção de significados contribui não apenas para a formação de conceitos e outros ganhos cognitivos no aluno mais fraco, mas também para a fixação e desenvolvimento cognitivo dos colegas que atuam como mediadores.

Vejamos um exemplo: com a realização de uma atividade em separado, os alunos surdos da Díade B, conforme observamos, perdem algumas explicações e deixam de acompanhar a correção do exercício feita pela professora. Porém, não se pode concluir que este procedimento seja negativo ou prejudicial para os alunos, pois os meninos podem ter aprendido muito mais no processo de cooperação na co-construção do conhecimento do que, naquele momento, simplesmente prestando atenção à professora. As atividades cooperativas entre surdos, e entre surdos e ouvintes, promovidas pelas professoras, também contribuem para a inclusão dos surdos, já que resultam em aprendizado acadêmico e socialização entre todos os participantes da turma.

Hedegaard, Chaiklin e Pedraza (2001) ressaltam que a professora que utiliza uma sensibilidade cultural no ato de ensinar está trabalhando a ZDP de seus alunos, porque os auxilia a compreender as relações encontradas entre a vida cultural cotidiana de sua comunidade e a de outras culturas. No caso específico dessa pesquisa, quando a professora ajuda os seus alunos surdos a estabelecerem relações entre a cultura da escola inclusiva, da Classe de Integração e as suas próprias características, está contribuindo positivamente para o desenvolvimento dos alunos surdos enquanto sujeitos.

Por exemplo, quando a professora de ensino regular da Díade B pede ao aluno ouvinte que leia a resposta do aluno surdo, durante a correção de exercícios. Essa atitude é muito interessante, pois demonstra uma estratégia altamente inclusiva de promoção de

interação, propiciando que o aluno surdo adquira voz através de seu colega ouvinte. Mostra o quanto a professora valoriza o esforço e o bom desempenho, integrando o aluno surdo (E4S17). Especialmente quando a professora assume o papel de aprendiz (E4S9, E8S9), e permite a ocorrência de uma alternância de papéis na relação professor-aluno que implica em uma menor assimetria nas relações, ela claramente contribui para um clima metacomunicativo positivo, que por sua vez propicia uma aprendizagem mais eficaz (Maciel, Branco & Valsiner, 2004). O professor aprende com o aluno surdo, o aluno ouvinte aprende com o aluno surdo, o surdo com os ouvintes, enfim, todos aprendem com todos, o que dá, em especial aos surdos, a confiança necessária para a construção de relações sociais e auto-conceito positivos, bem como para a construção de novos conhecimentos.

A importância da alternância de papéis entre professora e aluno já foi descrita anteriormente, observando-se a relação entre uma professora e seu aluno particular com história de atraso escolar (Maciel, 1996; Maciel, Branco & Valsiner, 2004). Maciel e colaboradores mostraram como a professora vai promovendo habilidades no seu aluno através de estratégias metacomunicativas diversas, que vão gerando uma progressiva transferência de responsabilidade na condução das tarefas, da professora para a criança, ou seja, uma influenciando a outra mutuamente.

Uma categoria que merece especial atenção é a *Flexibilidade no Uso do Espaço Físico*, encontrada nas díades B, C e D. O deslocamento dos alunos na sala de aula, seja de alunos ouvintes (quando a professora pede que se sentem próximos a um colega surdo para realização de tutoramento entre pares), seja reunindo todos os surdos em um grupo no fundo da sala, evidencia uma grande flexibilidade na escolha de diferentes arranjos físicos do mobiliário escolar para atender aos diferentes momentos pedagógicos criados. A tomada de decisão sobre a melhor forma de agrupar os alunos em função da necessidade acadêmica de um momento pedagógico específico, revela preocupação com o real aprendizado dos alunos, particularmente dos alunos surdos. Como resultado, esta flexibilidade também tem implicações positivas para a inclusão das crianças. Essa categoria só não foi observada na Díade A, onde se percebeu que a disposição ou arranjo das carteiras escolares excluía e segregava os alunos surdos dos demais colegas da classe. A influência da disposição do mobiliário escolar nas relações interativas que ocorrem em sala de aula já foram descritas anteriormente (Campos-de-Carvalho & cols., 2004; Frago & Escolano, 1998; Kelman & Branco, 2003a, 2003b, 2004b).

Mais além do que o arranjo do mobiliário, o espaço físico e sua influência sobre o desenvolvimento humano já vêm sendo descritos há bastante tempo. Valsiner (1987), resgatando a Teoria de Campo de Kurt Lewin, descreve os conceitos de *Zona de Movimentação Livre (ZML)* e *Zona de Promoção de Ação (ZPA)* que contribuem para ilustrar melhor essa condição. Na ontogênese de tais zonas, o conjunto de restrições físicas (*constraints*) que limitam a liberdade de ação da criança, implicam na estruturação da sua ação em certas direções, favorecendo ou excluindo o acesso a diferentes áreas e objetos do ambiente, interferindo na maneira como ela age sobre eles. Aos poucos, *constraints* físicos vão se tornando simbólicos, mas jamais perdem parte de seu impacto sobre as ações e desenvolvimento dos indivíduos. Por exemplo, os *constraints* vão conduzindo a uma regulação social que faz com que os alunos surdos da Díade A sintam-se segregados, dependentes, ansiosos para encontrarem seus pares surdos de outra classe na hora do recreio, enquanto os alunos surdos da Díade B estão tão confiantes, a ponto de corrigirem a professora ou rejeitarem uma colega ouvinte. Os trabalhos de Gibson (Branco, 1997) sobre

affordance também mostram a importância da consciência das possibilidades de movimentação e sua influência no desenvolvimento humano. Campos-de-Carvalho e cols. (2004) se referem à psicologia ecológica de Bronfenbrenner, que privilegia os aspectos contextuais (sociais, físicos etc) do ambiente. Ao estudarem o contexto ambiental de uma creche, as autoras enfatizam a relação bidirecional e interdependente entre a criança e o ambiente, distinguindo-o em quatro dimensões: física, funcional, temporal e das relações. Concluem que a maneira de organização do espaço propicia novas significações do ambiente, favorecendo ou dificultando a apropriação daquele espaço pelo grupo.

A forte presença da categoria *Integração entre professoras*, foi verificada tanto na análise microgenética das interações (Díades B e D), quanto nas nove entrevistas realizadas com duplas de professores que atuam em Classes de Integração. As professoras entrevistadas da Díade 1 fazem uma analogia do trabalho conjunto na sala de aula com o casamento. Já a professora especializada da Díade 6 comenta na entrevista sua dificuldade de interação com a parceira: “Uma faz, a outra não aceita. Uma fica com medo de falar para a outra.” A regente desta díade (6) diz que os alunos só acreditam quando é a professora intérprete quem “fala” para eles (em LIBRAS). A dinâmica utilizada pelas Díades B (*E1S17 – Corrigindo em conjunto*) e D (*E1S4 - Planejando juntas* e *E7S4 - Obedecendo a ambas*) mostra como a integração entre professoras é importante fator de inclusão dos alunos, pois os mesmos se sentem confiantes com qualquer das professoras. Em *E1S17* a professora regente pede à professora especializada que corrija uma palavra que o aluno surdo escreveu errado (tartarugo), sem que isso tenha gerado qualquer tipo de aborrecimento por parte da mesma. A Díade D fica conversando de forma inaudível sobre o planejamento das atividades na Semana da Criança em *E1S4* e, em *E7S4*, ambas as professoras eliminam o oportunismo de determinados alunos surdos que pedem autorização à professora de ensino regular para saírem da sala, considerando que já acabaram a atividade, quando na verdade a professora especializada ainda quer que eles façam outra tarefa.

Na Díade C, o episódio *Explicando a fecundação* (*E2S1* - da categoria *Valorização da diferença lingüística*) é um excelente exemplo de integração entre as professoras. Neste episódio a professora regente é interrompida pela professora especializada, que pede um tempo extra para explicar o significado de determinadas palavras (proveta e fecundação). É importante que a professora regente respeite o tempo da professora especializada, pois assim fazendo está, na verdade, respeitando o tempo do seu aluno surdo. Curiosamente, na Díade B, a integração entre as professoras assume uma forma peculiar: as aulas são quase sempre ministradas por uma professora só, a do ensino regular. Em suas aulas ela fala e CM, possibilitando um momento integrado de todos os alunos participantes, cada qual utilizando sua língua específica. A professora especializada assume a regência quando a outra não está, mas no dia-a-dia dedica-se muito mais à confecção de material didático e a tirar as dúvidas dos alunos surdos após a explicação da professora regente.

Agora é preciso fazer algumas considerações quanto à proposta de inclusão. Apesar de termos verificado que a inclusão é uma tarefa perfeitamente possível e positiva sob inúmeros aspectos, encontramos um problema decorrente da mesma em todas as quatro díades analisadas em maior profundidade. Na Díade A, esse problema foi detectado pelo instrumento empregado nas sessões de observação - o POIA - e nas outras três, foi verificado nas análises microgenéticas. Trata-se da categoria *Menor Tempo de Conteúdo Acadêmico*. O menor tempo de conteúdo acadêmico para os surdos já vem sendo apontado na literatura (Antia & Kreimeyer, 2001; Luckner & Muir, 2001; Shaw & Jamieson, 1997), e

isto se confirmou no presente estudo. Parece que é algo inevitável, pois ocorre mesmo nas díades que têm uma atitude positiva e proativa em relação à inclusão, fazendo o melhor possível para que todos aprendam no contexto da sala de aula. Verificamos que, em todas as classes, havia momentos em que a informação não era interpretada para os alunos surdos, seja porque a professora especializada estava confeccionando material didático, porque se ausentou temporariamente da sala, ou porque os alunos surdos são esquecidos.

Um ponto que parece contribuir bastante para o sucesso da inclusão dos alunos surdos, verificado neste trabalho, diz respeito às crenças e à motivação das professoras que atuam em Classe de Integração. As professoras participantes das díades a princípio bem sucedidas acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos surdos e estimulam o desenvolvimento de sua auto-estima, o que pode ser constatado em entrevistas (ver as falas de ambas as componentes das Díades 2, 4, 5, 8 e 9). Elas acham que a inclusão favorece a oportunidade de aprender do aluno surdo, e que este termina por aprender muito com o colega ouvinte. Além disso, destacam que a inclusão estimula a solidariedade e o respeito mútuo. As professoras da Díade 6 são, entretanto, contrárias à inclusão, e acham que os alunos ouvintes são prejudicados porque tudo fica muito fácil para eles. Mesmo sendo favorável à inclusão, a Díade 8 critica, porém, a fácil aprovação dos alunos surdos, que vão para a série seguinte sem base suficiente. Essa díade, na verdade, está criticando as colegas professoras da série anterior, que não acreditam na real capacidade de aprendizagem do aluno surdo. “*É válido se os professores que trabalharem com eles o fizerem com responsabilidades. Só empurrar não vale.*”. Com muita propriedade, a professora especializada da Díade 9 diz que não está subestimando a inteligência de seus alunos surdos quando pede à professora do ensino regular para evitar fábulas, lendas ou histórias de fundo moral. Ela diz: “*Eu condenso os textos, simplifico, retiro o que é supérfluo e só passo o essencial, os conceitos.*” Essa professora insiste que o português deva ser dado em contexto educacional separado, uma vez que o grau de compreensão da língua portuguesa não permite ainda que as crianças surdas compreendam certos conceitos abstratos.

As professoras da Díade A parecem estar desinteressadas ou desatentas em relação às oportunidades de promover inclusão. Não percebem o quanto sua intervenção ativa no sentido de promover, ao invés de inibir, interações surdos-ouvintes poderia consistir em parte constituinte desse processo (*E2S2, Sou apenas intermediária*). Uma das professoras da Sala de Leitura, igualmente, ao atuar com a Classe de Integração, desvaloriza abertamente a cooperação criança-criança (ver Díade B, *E5S8, Interagindo apesar da professora de leitura*). Fica claro que essa professora da sala de leitura tem a expectativa que os alunos ajam sempre de forma individualista na hora de realizarem suas tarefas. No caso específico, esta sua atitude é duplamente equivocada, pois ela acaba por também impedir as interações surdos-ouvintes, que sabemos ser essenciais para a promoção da inclusão.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O que eu quero é entortar a harmonia.”

(Hermeto Pascoal)

A inclusão da criança surda em classes regulares vem gradativamente alcançando uma expansão. Nos Estados Unidos, que possuem estatística específica, das crianças surdas que estudavam em escolas públicas em 1998, 62% estavam em classes integradas com crianças ouvintes (Antia & Kreimeyer, 2001). Um ano depois, de acordo com o Departamento de Educação Americano, esse número aumentou para 83% (Luckner & Muir, 2001). Essa é uma realidade que, como no Brasil, vem acompanhada da diminuição de escolas especiais para surdos, aumento de cirurgias de implantes cocleares, detecção e intervenção precoce da surdez, aspectos estes que abrem, sem dúvida, um campo imenso para novas pesquisas e que causam impacto no processo de inclusão e no estudo das abordagens de comunicação.

Além disso, é possível perceber em nosso cotidiano como a sociedade tem procurado fazer, em maior ou menor grau, adequações - em mobiliários, legendas, bebedouros, transportes, elevadores etc - para melhor conviver com as diferenças. Por outro lado, surdos que experimentam a inclusão na escola e na comunidade apresentam, entre outras vantagens, maior facilidade de adaptação ao mercado de trabalho.

A literatura sobre inclusão de crianças surdas, apesar de escassa, em geral se refere a um ou dois alunos em uma turma regular de escolas onde, provavelmente, são os únicos alunos surdos. A realidade aqui estudada é nova, pois as escolas onde as Díades-foco foram estudadas são consideradas, e mesmo denominadas, como inclusivas. Além de terem turmas com alunos surdos segregados em classes especiais, essas escolas têm várias turmas com vários alunos surdos integrados com alunos regulares. Portanto, já existe uma sensibilidade e uma experiência, no coletivo dessas escolas, relativa à proposta e a realidade da inclusão.

Mitjans Martinez (2004), ao se referir ao desenvolvimento da criatividade, afirma que não basta propor uma lista de atividades, pois *“a atividade ‘não funciona’ fora do sistema de comunicação em que está inserida”* (p. 92). Mais adiante, na mesma página, diz:

O desafio é trabalhar essas atividades em sistemas de comunicação que favoreçam a produção de vivências emocionais que, junto a outros elementos, possam mobilizar o desenvolvimento dos recursos desejados.

A mesma coisa pode se dizer da inclusão, necessitando que não se acredite em propostas do tipo ‘receita de bolo’, mas que se busque ativamente construir e estabelecer um sistema de configurações comunicativas no contexto da sala que favoreçam a produção de vivências emocionais positivas por parte dos alunos surdos, favoráveis à inclusão e ao aprendizado. Isso envolve o aprendizado das duas línguas necessárias ao desenvolvimento dos alunos surdos. As instituições escolares aqui estudadas, ainda que todas públicas,

desenvolvem práticas socioculturais distintas, que de fato restringem ou ampliam as atividades da criança surda. Não existe, pois, uma inclusão que seja genérica, universal, assim como não existe uma escola inclusiva igual à outra. As iniciativas e experiências de cada escola e de cada dupla de professoras são diferenciadas, os professores agindo de forma diferente com seus alunos, também diferentes.

Alguns profissionais que tendem à negação da inclusão exercem uma ortodoxia lingüística que pode chegar ao autoritarismo (veja crítica feita a tal posicionamento por Sass-Lehrer, 2003). Não é esse o nosso ponto de vista. Nessa pesquisa enfatizamos a importância de um sistema semiótico que se apresente múltiplo e complexo e que possa facilitar a mediação do aprendizado e das relações sociais entre os diversos grupos de alunos que compõem a sala de aula.

Os achados nos revelam experiências interessantes. Uma escola ofereceu, durante um ano, aulas de LIBRAS para todos os seus funcionários, em uma iniciativa altamente inclusiva. No ano seguinte, porém, esbarrou com o problema de horário de professores e acabou cancelando essa atividade. Perderam todos, devido a uma questão de ordem administrativa. Essa mesma escola mantinha, no momento da pesquisa, um curso de LIBRAS para os pais das crianças, aos sábados. No entanto, são poucos os pais que frequentam o curso. Ao contrário, os pais revelam o interesse em que seu filho surdo aprenda a falar. Essa expectativa é corroborada por outros pais, em depoimentos dados pelas professoras entrevistadas. Esses achados são consistentes com os descritos na literatura, onde os pais não têm muito interesse em aprender a LS e a vêem mais como uma ferramenta para o futuro aprendizado da língua oral de seu país, e não como uma língua legítima e com características próprias. Pesquisas realizadas na China também encontraram o mesmo tipo de resultado (veja referência em meio digital, 10).

Não está claro para os pais, portanto, a importância do ensino precoce da LS para seu filho surdo e a necessidade de que, eles próprios, aprendam também a LS para se comunicarem de forma mais plena com seu filho. Conseqüentemente, é preciso investir em conscientizar os pais para participar de cursos e de outras modalidades de orientação, de forma a fazê-los compreender a necessidade que seu filho tem de aprender a LS como primeira língua, sem que venham a desconsiderar, também, a importância da competência na LP. Programas educacionais e na área da saúde precisam, assim, ser criados com esta orientação.

Nas escolas específicas no DF onde o sistema educacional oferece aula de LIBRAS dada por professor surdo para as crianças, a frequência é baixíssima, pois a instituição abriga muitas outras crianças e jovens portadores de outras necessidades especiais. Acrescido do fato de que a instituição está localizada em terreno muito grande e, portanto, com pouco controle da movimentação dos alunos que a frequentam, a realidade é que os pais dos alunos surdos se mostram, na fala das professoras das escolas aqui estudadas, reticentes com relação a aceitar essa oferta educacional. Sendo assim, são poucos os alunos surdos que se beneficiam das aulas sistemáticas de LIBRAS dadas por professor surdo.

Apesar de todas as díades entrevistadas considerarem que é importante que as duas professoras da Classe de Integração saibam se comunicar em LIBRAS, apenas cinco das díades conseguem fazê-lo. O próprio sistema parece não considerar esta uma questão fundamental, pois as escolas tem dificultado, e não estimulam, que a professora regente faça o curso de LS. Enquanto a professora especializada é dispensada do tempo de coordenação nos dias em que o curso ocorre, a professora regente não o é, sendo obrigada a fazer o curso à noite, caso tenha interesse pessoal. Esse desestímulo, apontado nas

entrevistas, é certamente um fator que dificulta a inclusão. Como disse a dÍade 8 na entrevista: *“Todo professor deveria saber LS. Nós sabemos o mesmo tanto de LIBRAS, estudamos juntas. O professor regular, se não sabe nada, a impressão que eu tenho é que vão se formar duas turmas dentro de uma, e aí perde o sentido.”*

Além disso, o estímulo financeiro (gratificação) só é dado à professora especializada. Em decorrência disso, algumas professoras de ensino regular que sabem LS terminam por migrar para o ensino especializado, evidenciando uma contradição no próprio sistema educacional que leva a um empecilho importante para o sucesso da inclusão. Isso, associado a outros fatores promotores de rotatividade nas classes, atrapalha bastante a organização dos trabalhos de inclusão. Seria muito bom se ambas professoras pudessem se fixar na dinâmica interativa da Classe de Integração e se engajassem em uma co-docência de caráter mais permanente, aperfeiçoando ao longo do tempo o seu entrosamento.

Acreditamos, também, que a professora especializada, ou intérprete, precisa valorizar a comunicação multimodal, entendendo que seu objetivo não é ensinar a LS e sim facilitar a comunicação do aluno surdo com a professora de ensino regular e demais colegas e, com isso, promover uma relação de ensino-aprendizagem eficaz. Não podemos desconsiderar o desafio que os professores da Classe de Integração enfrentam para ter alunos surdos incluídos em sua classe regular. Devemos repensar as noções de prática pedagógica eficientes, movendo-nos para além das questões acerca do uso da LS. Mayer, Akamatsu e Stewart (2002) deslocam a questão da LS ser entendida como um código lingüístico para o *como a LS deve ser utilizada*, entendendo-a como um recurso lingüístico no contexto da sala de aula. Os autores centralizam sua pesquisa no papel do discurso na relação ensino-aprendizagem, descrevendo as práticas comunicativas na educação do surdo. Vêem a educação como uma iniciativa de colaboração, em que os participantes trabalham juntos: quem sabe mais, ensina a quem sabe menos. A professora tem aí um papel de liderança, especialmente na criação de um clima em que todos os participantes aprendem uns com os outros. Mayer e cols. (2002), portanto, apresentam argumentos compatíveis com o que aqui defendemos em termos da complexidade dos processos de co-construção, ou construção cooperativa, do conhecimento.

Já mencionamos os estudos que descrevem que alunos surdos recebem menos orientação e instrução do que os demais colegas (Antia & Kreimeyer, 2001; Luckner & Muir, 2001; Shaw & Jamieson, 1997). Encontramos esse dado em nossa pesquisa, seja porque a professora intérprete se ausenta, seja porque ela está sozinha com a turma ou pára de interpretar para confeccionar material pedagógico. Aqui convém ressaltar outro achado de nossa pesquisa: o quanto é importante o atendimento pedagógico personalizado/diferenciado. Não é possível que se exija da criança surda o mesmo ritmo de co-construção de conhecimento que se exige das crianças ouvintes. O ensino da LP, por exemplo, deve ser entendido como ensino de uma segunda língua. Para que isso ocorra eles têm que dominar em primeiro lugar sua própria língua, o que só reforça a idéia de que precisam aprender a LS com professor surdo. A prática encontrada nas Díades B, C e D, em determinados momentos, de separar o grupo de alunos surdos para lhes dar explicações diferenciadas é altamente relevante para o sucesso acadêmico desses alunos. Em especial, encontramos na Díade D um momento pedagógico mais exclusivo quando o tema principal era a ênfase na compreensão de texto e aprendizado da gramática da LP. Nessas ocasiões, a professora especializada se retirava da sala de aula com seus alunos surdos, indo para outro ambiente físico, como o pátio da escola ou uma sala de aula disponível ou, na impossibilidade, indo para o fundo da sua própria sala de aula. Esse fenômeno foi tão

evidente na Díade D que deu origem à categoria *Atendimento Especializado aos Surdos*. A professora também fez uso de material didático especializado para ensinar certos componentes curriculares (*EIS3*), sendo esse material comprado pela escola ou pela própria professora (*EIS1*).

Outro aspecto muito importante relativo à aprendizagem de LS pelos surdos precisa ser aqui destacado. Enquanto nas escolas do Plano Piloto as crianças surdas têm acesso à LS através de ensino oferecido por professor surdo, as crianças das cidades satélites pesquisadas só têm a oportunidade de aprender LS com o professor ouvinte da escola regular. Isso é um fator altamente limitante para o seu desenvolvimento em todos os níveis, cognitivo, afetivo e social. Não é possível que os alunos surdos estejam limitados ao aprendizado de LS, sua língua natural, através de uma professora ouvinte que fez apenas alguns cursos de LS, de 20 ou 40 horas/aula. Como uma professora sinalizou na entrevista: “*O ensino da LS deve ser dado desde o nascimento. Na escola, tem que ser surdo, pois é absurdo os alunos surdos aprenderem com um aprendiz de 40 horas.*” (Professora especializada da Díade 9).

Finalizando este trabalho, podemos dizer que a organização de serviços educacionais para a criança surda pela rede pública do Distrito Federal representa uma opção de trabalho inclusivo bastante interessante, e com grande potencial de sucesso, embora outras políticas públicas, principalmente associadas à área da saúde, devam também ser implementadas. No entanto, julgamos importante salientar o que foi possível concluir a partir das observações e análises do presente estudo. Isso nos leva a apresentar aqui uma proposta concreta e clara de inclusão, ressaltando que as professoras que compõem cada díade deverão estar sempre refletindo sobre e reavaliando a dinâmica de suas interações no contexto das salas de aula inclusivas. Um dos pontos fundamentais, que julgamos particularmente importante, é o uso da comunicação multimodal em sala de aula pelas professoras. Com a consciência de que a Comunicação Multimodal (CM) não representa uma língua e nem muito menos pretende substituir o aprendizado da LS, ainda assim somos favoráveis ao uso desse sistema comunicativo mais flexível em prol da eficácia dos processos de co-construção de conhecimento e do benefício das interações sociais para o pleno desenvolvimento das crianças surdas enquanto sujeitos (veja Brouillette, 2000). Além disso, queremos enfatizar a centralidade do papel que a metacomunicação desempenha na Comunicação Multimodal, pois a qualidade das interações e relações é certamente muito mais significativa nos processos de ensino-aprendizagem do que metodologias rígidas e/ou mais sofisticadas (Maciel, Branco & Valsiner, 2004).

Outro ponto essencial, a nosso ver, é o ensino da LS por membros da comunidade surda, ou seja, instrutores contratados pela rede pública de ensino para, de forma sistemática (através de aulas formais), ou de forma assistemática (através de conversas, jogos, piadas), promover a aprendizagem da LS entre os alunos surdos, através da convivência com falantes mais experientes em sua língua natural. Por outro lado, as aulas de língua portuguesa devem ser dadas de forma separada do restante da turma, sendo respeitado o ritmo diferente dos estudantes surdos, e o fato de que ensinar o português para essas crianças é, na realidade, o ensino de uma segunda língua.

É também preciso ressaltar que este trabalho somente foi possível graças à metodologia microgenética que, no constante ir e vir dos fenômenos analisados em nível microanalítico das interações comunicativas, nos permitiu identificar as estratégias (comunicativas e metacomunicativas) analisadas no corpo da tese. Foram essas estratégias

que permitiram revelar as características e qualidades específicas das atitudes de ambas as componentes das díades de professoras das Classes de Integração aqui estudadas. Essas estratégias aqui apontadas poderão servir de orientação para professores de Classes de Integração, no sentido de favorecer a inclusão dos estudantes surdos no contexto das classes regulares. Evidentemente que não estamos afirmando que existam receitas ou manuais a serem seguidos, mas ao identificarmos aspectos importantes do processo de inclusão, acreditamos estar contribuindo para desvelar importantes características deste processo, que poderão ser consideradas diretrizes gerais na formação e supervisão de professores que venham a assumir Classes de Integração.

As características encontradas especialmente nas professoras de ensino regular da Díade B e na professora especializada das Díades C e D permitiram, por exemplo, a co-construção de um *frame* metacomunicativo que contribuiu enormemente para a inclusão. Não é, evidentemente, por acaso que essas características também configurem as qualidades de um bom professor, sendo válidas para quem lida com todos os tipos de alunos. Essas qualidades incluem uma maneira de ser e interagir com as crianças que podemos denominar como formativa, atenta e preocupada, espirituosa e criativa, afetiva, paciente e tolerante e, ao mesmo tempo, enérgica e segura. Um simples toque carinhoso no pé de um aluno surdo, por exemplo (Díade C, *E2S4*) ilustra o clima afetivo que é constantemente metacomunicado pela professora especializada em suas interações com os alunos.

A metacomunicação que se co-constrói a partir das características descritas (sorrisos, tom de voz, postura corporal e facial, atenção, proximidade física, etc) também expressa a força da individualidade e a autovalorização dessas professoras, características descritas por Mitjans Martínez (2004) ao definir um profissional criativo. Queremos acrescentar aqui uma outra característica que dá base para essas atitudes favorecedoras da inclusão: o alto grau de motivação das professoras para o exercício da profissão.

Nessa perspectiva, quando a professora mostra disposição em dar ao aluno, que confessou não haver feito sua tarefa, uma atenção individualizada (Professora de ensino regular da Díade B), ela está revelando sua disposição em aceitá-lo e auxiliá-lo na compreensão e realização das tarefas, sem culpabilizá-lo por ser negligente, desatento, ou limitado. A professora indica respeito ao ritmo individual de aprendizado de cada um e, ao mesmo tempo, sente-se à vontade em dar atendimento personalizado, porque os demais alunos estão trabalhando com autonomia, o que ela ensinou a eles muito bem. Ela faz uso de diferentes recursos, como o re-arranjo da cadeira para ficar mais próxima do aluno, o uso das mãos, dedos, e de todo o corpo na comunicação, o uso do caderno e do lápis para auxiliar na direção da atenção do aluno, tudo isso gerando um apoio visual bastante importante à compreensão da tarefa pelo aluno surdo. Sua tranquilidade e respeito aos alunos em geral, surdos ou não, gera um clima de trabalho autônomo que a libera para realização de atendimento personalizado como o descrito em *E4S1*.

O ensino da Classe de Integração deve se caracterizar por uma agenda de possibilidades comunicativas em sala de aula. O ambiente escolar, de um modo geral, deve estar carregado de significados simbólicos que trabalham guiando corações e mentes das crianças surdas na direção esperada. A mediação semiótica que se faz na escola inclusiva é a ponte entre as atividades da criança na escola e sua gradativa internalização de conhecimentos, e desenvolvimento de competências e valores que permitirão sua inserção na cultura ouvinte, sempre com cuidado de que não haja uma perda do sentimento de identidade que caracteriza um de seus grupos específicos de pertencimento: afinal, a

comunidade surda tem suas características e cultura próprias, e ao surdo deve ser, também, assegurada a possibilidade de interagir com outras pessoas surdas, das mais diferentes faixas etárias.

Acreditamos ter contribuído com este trabalho não apenas ao nível de construção de novas metodologias para o estudo do tópico em questão, mas também, em termos teóricos, na identificação de fatores ou aspectos fundamentais à compreensão dos processos básicos de desenvolvimento e ensino-aprendizagem das crianças surdas no contexto sociocultural de instituições educacionais. Finalmente, dado tudo que foi observado no campo, ao longo de três anos, e o conjunto de argumentos aqui apresentados, faz-se imperioso o desenvolvimento de programas de capacitação e de supervisão para professores que atuam, ou venham a atuar, em Classes de Integração do ensino fundamental, bem como se rediscutir a implementação de políticas de educação e escolarização aos alunos surdos. Esperamos que as reflexões originárias dessa investigação possam auxiliar na detecção e promoção de habilidades e qualidades capazes de levar à construção de relações de ensino-aprendizagem bem sucedidas, já que, muitas vezes, essas relações, se deterioradas, expressas através de normas, valores e crenças, permanecem como elementos de um poderoso currículo oculto, e acabam sendo transmitidas aos alunos de formas não declaradas.

REFERÊNCIAS

Bibliográficas:

- Acredolo, L.P. & Goodwyn, S.W. (1985). Symbolic gesturing in language development: a case study. *Human Development*, 28 (1), 40-49.
- Acredolo, L.P. & Goodwyn, S.W. (1996/2003). *Sinais: a linguagem do bebê*. São Paulo: M.Books.
- Alves, A. C.C. & Karnopp, L. B. (2002). O surdo como contador de histórias. Em: A.C.B.Lodi, K.M.P. Harrison, S.R.L. de Campos & O. Teske (Orgs.), *Letramento e Minorias* (pp.71-75). Porto Alegre: Mediação.
- Antia, S.D. & Kreimeyer, K.H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146 (4), 355-365.
- Azulay, R. D. (2001). *De Moisés a Sabin: contribuição judaica à história da medicina*. Rio de Janeiro: Garamond.
- Bagga-Gupta, S. (2002). Explorations in bilingual instruction interaction: a sociocultural perspective on literacy. *Learning and Instruction*, 12, 557-587.
- Bakhtin, M. (1991). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhurst, D. & Shanker, S.G. (2001). *Jerome Bruner: Language, culture, Self*. London: Sage.
- Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Bee, H. (1984). *A criança em desenvolvimento*. São Paulo, Editora Harbra.
- Beyer, H.O. (2002). Integração e inclusão escolar: as reflexões em torno da experiência alemã. *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 8 (2), 157- 167.
- Bigge, M. L. (1977). *Teorias da aprendizagem para professores*. São Paulo: E.P.U.
- Bonica, L. (1993). Negotiations among children and pretend play. Em: M. Stambak & H. Sinclair (Orgs.), *Pretend play among 3-year-olds* (pp. 55-77). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Branco, A.U. (1993). Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. *Temas de Psicologia*, 3, 9-18.
- Branco, A.U. (2000a). Metacommunication among peers: a closer view on internalization processes. Palestra apresentada na XVI Biannual Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development – ISSBD, Pequim, China, Julho.
- Branco, A.U. (2000b). *Metacommunication and the development of the self*. Palestra apresentada na III Conference for Sociocultural Research, Campinas, Brasil, Julho. Simpósio “Personality development through communication processes: sociocultural perspectives”.
- Branco, A.U. (2001). Contextual, interactional and subjective dimensions of cooperation and competition: a co-constructive analysis. Em: S. Chaiklin (Org.), *The theory and practice of cultural-historical psychology*. UK: Aarhus University Press.
- Branco, A.U. (2002). Microgenesis of meaning construction: the role of metacommunication in the development of human values. Trabalho apresentado no V Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory –

- ISCRAT (111-113). Amsterdam, June.
- Branco, A.U. & Fogel, A. (1997). Metacommunication as a source of indeterminism in relationship development. Em: A. Fogel, M. Lyra & J. Valsiner (Orgs.), *Dynamics indeterminism in developmental and social process* (pp.75-92). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates).
- Branco, A.U. & Mettel, T. (1995). O processo de canalização cultural das interações criança-criança na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 13-22.
- Branco, A.U., Pessina, L., Flores, A. & Salomão, S. (2004). A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. Em: A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Communication and metacommunication in human development* (pp.3-32). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Branco, A.U. & Rocha, R.F. da (1998). A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 14 (3), 251-258.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Branco, A.U. & Valsiner, J.(1999). A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constructivista. Em: M.G. Paz & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, trabalho e saúde: estudos psicológicos* (pp. 10-20). Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185-246.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). In Response. Em: D. Bakhurst & S. Shanker (Orgs.) *Language, culture, self*, (pp.199-215). London: Sage.
- Campos-de-Carvalho, M., Bomfim, J. & Souza, T. (2004). Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. Em: M.C. Rossetti - Ferreira, A.M. Carvalho, K.S. Amorim & A.P. Silva (Orgs.), *Rede de Significações: uma nova perspectiva teórico-metodológica* (pp.157-170). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cárnio, M.S.; Couto, M.I.V. & Lichtig, I. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. Em C.B.F.de Lacerda, H.Nakamura e M.C. Lima (Orgs.) *Surdez e Abordagem Bilíngüe* (pp.23-43). São Paulo: Plexus.
- CEAL/LP, Centro de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni (1996). *A articulação da fala para deficientes auditivos*. Brasília – DF: apostila didática.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language*. Massachusetts: MIT Press.
- Cole, M. (1992). Culture in Development. Em: M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Orgs.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp.731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Couto-Lenzi, A. (1997). A Integração das Pessoas Surdas. *Espaço*, 7, 22-25.
- Croyle, C.J. (2003). Inclusion of young children who are deaf and hard of hearing. Em: B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer, *The young deaf or hard of hearing child – a family-centered approach to early education* (pp. 255-295). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.
- Davis, F. (1979). *Comunicação não-verbal*. São Paulo: Summus.
- Deusen-Phillips, S. B., Goldin-Meadow, S. & Miller, P. J. (2001) Enacting stories,

- seeing worlds: similarities and differences in the cross-cultural narrative development of linguistically isolated deaf children. *Human Development* 44, 311-336.
- Dias, T.R.da S. (2004). Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. Em: E.G. Mendes, M. A.Almeida & L.C. de A. Williams (Orgs.) *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp. 37-42).
- Ekman, P. (1997). Should we call it expression or communication? *Innovations in Social Science Research*, 10 (4), 333-344.
- Erting, C. (2003). Language and literacy development in deaf children: implications of a sociocultural perspective. Em: B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer, *The young deaf or hard of hearing child – a Family-centered approach to early education* (pp. 373 - 402). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.
- Feldman, H.; Goldin-Meadow, S. & Gleitman, L. (1978). Beyond Herodotus: the creation of language by linguistically deprived deaf children. Em: A. Lock (Org.), *Action, gesture and symbol: the emergency of language*, (pp. 351 - 415). New York: Academic Press.
- Felipe, T.A. (2003). A função do intérprete na escolarização do surdo. Em: Anais do Congresso *Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*, 87-98. Rio de Janeiro, MEC/SEESP/INES.
- Fernandes, E. (1989). *Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Fernandes, E. (1999). O som, este ilustre desconhecido. Em: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos* (pp. 95 - 102) , v.2. Porto Alegre: Mediação.
- Fernandes, E. (2003). *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships: origins of communication, self and culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Fogel, A. & Branco, A.U. (1997). Metacommunication as a source of indeterminism in relationship development. Em: A.Fogel, M. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Dynamics and Indeterminism in developmental and social processes*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ford, D.H. & Lerner, R.M. (1992). *Developmental systems theory: an integrative approach*. London: Sage.
- Frago, A.V. & Escolano, A. (1998). *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Furth, H. G. (1966). *Thinking without language*. New York: The Free-Press.
- Gaskins, S.; Miller, P. & Corsaro, W. (1992) Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. Em: W.A. Corsaro & P. Miller (Orgs), *Interpretive approaches to children's socialization*, (pp. 5 - 24). San Francisco: The Jossey-Bass Education Series.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- GISTAL, Grupo d'Investigació sobre Sordeses i Trastorns en l'Adquisició del Llenguatge (2002). L'alumnat sord a les etapes infantil i primària: criteri i exemples d'intervenció educativa. Barcelona: Servei de Publicacions, série Manuals Pedagogia.
- Glat, R. (1998). Inclusão total: mais uma utopia? *Integração*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 3 (20), 27-29.
- Góes, M.C.R. de (1996). *Linguagem, surdez e educação*. Campinas: Ed. Autores

- Associados.
- Góes, M.C.R. de (2000a). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20 (50), 9-25.
- Góes, M.C.R. de (2000b). A experiência educacional na escola comum e a subjetividade da criança surda. *Temas em Psicologia da SBP*, 8 (1), 45 – 54.
- Góes, M.C.R. de (2004). Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. Em: M.C.R. de Góes & A.L.F.de Laplane (Orgs.), *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva* (pp.69-91). Campinas: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (1997). *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo: Plexus Editora.
- Goldin-Meadow, S. (2003). *The resilience of language: what gesture creation in deaf children can tell us about how all children learn language*. New York: Psychology Press.
- Goldin-Meadow, S. & Saltzman, J. (2000). The cultural bounds of maternal accommodation: how chinese and american mothers communicate with deaf and hearing children. *Psychological Science*, 11 (4), 307-314.
- González Rey, F. & Mitjás Martínez, A. (1989). *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: Educ Editora da PUC-SP.
- Hedegaard, M. (2001). Learning through acting within societal traditions: Learning in classrooms. Em: M. Hedegaard (Org.), *Learning in classrooms*, (pp.15-35). Aarhus: DK: University Press.
- Hedegaard, M.; Chaiklin, S. & Pedraza, P. (2001). Culturally sensitive teaching within a vygotskian perspective. Em: M. Hedegaard (Org.), *Learning in classrooms*, (pp. 121- 143). Aarhus: DK: University Press.
- Hermans, H.J.M. (2001). The Dialogical Self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Cultural Psychology*, 7 (3), 243-282.
- Jobim e Souza, S. (1995). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papirus.
- Jobim e Souza, S. (2001). The construction of contemporary subjectivity: interactions between knowledge and school environment. Em: M. Hedegaard (Org.), *Learning in classrooms: a cultural-historical approach*, (pp. 307-320). Aarhus, DK: Aarhus University Press.
- Josephs, I. (1996). Does cultural psychology needs the concept of activity? A challenge to Ratner's exposition. *Culture & Psychology*, 2 (4), 435-456.
- Kelman, C.A. (1996). *Sons e gestos do pensamento: um estudo da linguagem egocêntrica nas crianças surdas*. Brasília: CORDE.
- Kelman, C.A. (2001). Egocentric language in deaf children. *American Annals of the Deaf*, 146 (3), 276 -280. Washington: Gallaudet University.
- Kelman, C.A. (2001). Surdez e voluntariado. *MEC, Revista Espaço*, 15 (janeiro-junho), 3-6.
- Kelman, C.A. (2002). Desenvolvendo potencial cognitivo em contextos socioculturais. *Revista APAE Ciência*, 1 (1), 64-69.
- Kelman, C.A.; Carvalho, M.A. de; Machado, M.T. de & Goffredo, V.L.S. de (1998).

- MEC: Programa de Recursos Humanos do Ensino Fundamental/Educação Especial.
- Kelman, C.A. & Fernandes, E. (1998). Surdez e Inclusão. *Anais do III Congresso Iberoamericano de Educação Especial*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, vol. 3, 31-35.
- Kelman, C.A. & Branco, A.U. (2003a). Era uma vez... narrativa literária em Língua de Sinais como fator de desenvolvimento. *Revista Linhas Críticas*, 9 (16), 33 – 43. Brasília: EdUnB.
- Kelman, C.A. & Branco, A.U. (2003b). Interações professor-alunos surdos em espaço escolar inclusivo no Distrito Federal. Em: M.C. Marquezine, M.A. Almeida & E.D.O. Tanaka (Orgs.) *Capacitação de professores e profissionais para Educação Especial e suas concepções sobre inclusão*, (pp. 13–21). Londrina: Eduel.
- Kelman, C.A. & Branco, A.U. (2004a). Análise microgenética em pesquisa com alunos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, (10) 1, 93-106. Marília: UNESP.
- Kelman, C.A. & Branco, A.U. (2004b). Deaf children in regular classrooms: a sociocultural approach to a Brazilian experience. *American Annals of the Deaf*, 149 (3), 274-280.
- Kinderman, T. & Valsiner, J. (1989). Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. Em: J. Valsiner (Org.), *Child development in cultural context* (pp.13-50). Toronto: Hogrefe & Huber.
- Knight, P. & Swanwick, R. (1999). *The Care and Education of a Deaf Child*. Londres: Multilingual Matters Ltd.
- Lacerda, C.B.F. de (2000). A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Caderno CEDES*, 20 (50), 70-83.
- Lacerda, C.B.F. de & Mantelatto, S. A. (2000). As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica junto a sujeitos surdos. Em C.B.F.de Lacerda, H.Nakamura e M.C. Lima (Orgs.) *Surdez e Abordagem Bilíngüe* (pp.23-43). São Paulo: Plexus.
- Lacerda, C.B.F. de (2000). O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. Em M.C.R. de Góes e C.B.F. de Lacerda (Orgs.) *Surdez – processos educativos e subjetividade* (pp. 51-84). São Paulo: Lovise.
- Leeds - Hurwitz, W. (1993). *Semiotics and Communication: signs, codes, cultures*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum Associates.
- Lodi, A.C.B. (2000). Educação Bilíngüe para Surdos. Em: C.B.F. Lacerda; H. Nakamura & M.C. Lima (Orgs.), *Surdez e Abordagem Bilíngüe* (pp.64–81). São Paulo: Plexus.
- Lúcio, D. A. B. (2003). O Cued speech ou o português falado complementado. Em: *Anais do Congresso Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões*, 25-38. Rio de Janeiro, MEC/SEESP/INES.
- Luckner, J.L. (1999). An examination of two coteaching classrooms. *American Annals of the Deaf*, 144 (1), 24-34. Washington: Gallaudet University.
- Luckner, J.L. & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general educational settings. *American Annals of the Deaf*, 146 (5), 435-445. Washington: Gallaudet University.
- Luetke-Stahlman, B.; Griffiths, C. & Montgomery, N. (1999). A deaf child's language acquisition verified through text retelling. *American Annals of the Deaf*, 144 (3), 270-280. Washington: Gallaudet University.
- Luria, A.R. (1991). *Curso de psicologia geral, vol. IV*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Maciel, D. (1996). *Análise das interações professora-criança em situação de ensino – aprendizagem na leitura e escrita*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.
- Maciel, D. (2000). A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e da escrita. Em: M. Das G. T. Paz & A. Tamayo (Orgs.), *Escola, saúde e trabalho: estudos psicológicos* (pp. 41-70). Brasília: Ed.UnB.
- Maciel, D.; Branco, A.U. & Valsiner, J. (2004). Bi-directional process of knowledge construction in teacher-student transaction. Em: A.U. Branco & J. Valsiner (Orgs.), *Issues of communication and metacommunication in human development* (pp. 109-125). Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Madureira, A.F. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia da SBP*, 9 (1), 63-75.
- Marchesi, A. (1995). A educação da criança surda na escola integradora. Em C.Coll; J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação, vol.3* (pp. 215-239). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Markovà, I. (1990). *Introduction*. Em I. Markovà & K. Foppa (Orgs.), *The dynamics of dialogue* (pp. 1-21). London: Harvester Wheatsheaf.
- Martins, M.A.L. (1999). *Necessidade de Formação de Professores Surdos*. Monografia de fim de curso, Faculdade de Educação, UERJ.
- Mayer, C. & Wells, G. (1996). Can the linguistic interdependence theory support a bilingual-bicultural model of literacy education for deaf students? *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1, 93-107.
- Mayer, C.; Akamatsu, C.T. & Stewart, D. (2002). A model for effective practice: dialogic inquiry with students who are deaf. *Exceptional Children*, 68 (4), 485-502.
- Mazzota, M. J. da S. (1996). *Educação especial no Brasil – história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez.
- MEC / Secretaria de Educação Especial (1997). *Deficiência auditiva*, vol. I, Série Atualidades Pedagógicas. Brasília.
- Mitjás Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mitjás Martínez, A. (2003). Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? *Revista Linhas Críticas*, 9 (16), 73 - 86. Brasília: EdUnB.
- Mussen, P. (1966). *O Desenvolvimento Psicológico da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar Ed.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: Piaget, Vygotsky and beyond. *Human Development*, 36, 1 -23.
- Nóbrega, M. Diagnóstico da Deficiência Auditiva. Conferência dada no I Seminário Internacional *Deficiência Auditiva na infância: diagnóstico e intervenção*. São Paulo, 15-17 de junho de 2000.
- Obeyesekere, G. (1985). Symbolic foods: Pregnancy cravings and the envious female. *International Journal of Psychology*, 20, 637-662.
- Obeyesekere, G. (1990). *The work of culture*. Chicago: University Press.
- Padilla, L. M.. (1998). *Bases teóricas del aprendizaje*. Lima: Asociación Mundial de Educación Especial.
- Papalia, D.E; Olds, S.W. & Feldman, R.D. (2001). *Human Development*. New York: Mc Graw-Hill Co.
- Pereira, M.C. da C.; Oliveira, C. L. de (1999). A questão da autoria nas produções

- escritas de adolescentes surdos. Em: C. Skliar (Org.), *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*, (pp. 103-112). Porto Alegre, Mediação.
- Pereira, O. (1980). *Educação especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Perlin, G.T.T. & Quadros, R.M. de (1997). Educação de surdos em escola inclusiva? *Espaço*, 7 (janeiro-junho), 35-40.
- Petitto, L.A & Marantette, P.F. (1991). Babbling in the manual code: evidence for the ontogeny of language. *Science*, v.251, 1397 -1556. American Association for the Advancement of Science.
- Piaget, J. (1967c). *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1978). *A Epistemologia Genética*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril.
- Pimenta, M.L. (2003). “De mais ou de menos?”: *A Resolução de Problemas por Surdos Adultos*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade de Brasília, DF.
- Pinguelli Rosa, L. (1988). Os *Principia* de Newton em confronto com Aristóteles e Leibniz. Em M. Nussenzveig, F. Lobo Carneiro & L. Pinguelli Rosa (Orgs.) *300 Anos dos “Principia” de Newton* (pp. 45–68). Rio de Janeiro: Ed. da COPPE/UFRJ.
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: William Morrow.
- Plotkin, H. (1998). *Evolution in Mind*. London: Penguin Books.
- Quadros, R.M. de (1997). *Educação de Surdos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ratner, C. (1996). Activity as a key concept for Cultural Psychology. *Culture & Psychology*, 2 (4), 411-429.
- Ratner, C. (2002). *Cultural Psychology: theory and method*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, série Path in Psychology.
- Rogoff, B. (2003). Interdependence and autonomy (Capítulo 6) e Learning through guided participation in cultural endeavors (Capítulo 8). Em: B. Rogoff (2003), *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit (1990). On axiomatic features of a dialogical approach to language and mind. Em: I. Markovà & K. Foppa (Orgs.), *The Dynamics of Dialogue*, (pp. 63 – 82). London: Harvester Wheatsheaf.
- Rommetveit (1992). Outlines of a dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. Em: A.H.Vold (Ed.) *The dialogical alternative: towards a theory of language and mind* (pp.19 - 44). Oslo: Scandinavian University Press.
- Rosa, A. da S. (2003) A presença do intérprete de Língua de sinais na mediação social entre surdos e ouvintes. Em: I.R. Silva, S. Kauchakje & Z.M.Gesueli (Orgs.) *Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades* (pp. 235 -243). São Paulo: Plexus Editora.
- Rossetti-Ferreira, M.C.; Amorim, K.S. & Silva, A.P. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, (2), 281-293. São Paulo: EDUSP.
- Sacks, O. (1999). *Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Salles, H.M.L.; Faulstich, E; Carvalho, O & Ramos, A.A.L. (2003). Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília. Ministério de Educação / Secretaria de Educação Especial.
- Salomão, S. (2001). *Motivação Social: comunicação e metacomunicação na co-construção de crenças e valores no contexto das interações professora-alunos*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Santos, M. P. dos (1997). Educação Especial, inclusão e globalização: algumas

- reflexões. *MEC, Revista Espaço*, 7, Ano 4, 13-21.
- Santos, M. P. dos (2004). Desenvolvendo políticas e práticas inclusivas “sustentáveis”: o lado carioca de uma pesquisa internacional. Em: E.G. Mendes, M.A.Almeida & L.C. de A. Williams (Orgs.) *Temas em Educação Especial: avanços recentes* (pp. 37-42).
- Sass-Lehrer (2003). Programs and Services for Deaf and Hard of Hearing Children and their Families. Em: B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer, *The young deaf or hard of hearing child – a Family-centered approach to early education* (pp.153 - 185). Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.
- Saxe, G.B.; Gearhart, M ; Note, M. & Paduano, P. (1995). A Interação de Crianças e o Desenvolvimento das compreensões lógico-matemáticas: uma nova estrutura para a pesquisa e a prática educacional. Em: H. Daniels (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos* (pp. 169 – 218). Campinas: Papirus.
- Seminotti, R.P. (1998). Consentimento informado: aspectos jurídicos e éticos. *Revista Psicologia Argumento, ano XVI, XXII*, 73-78.
- Shaw, J. & Jamieson, J.(1997). Patterns of classroom discourse in an integrated, interpreted elementary school setting. *American Annals of the Deaf*, 142, 40-47.
- Shweder, R. (1991). *Thinking through cultures: expeditions in cultural psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Siegler, R.S. & Crowley, K. (1991). The microgenetic method. *American Psychologist*, 46, (6), 606-620.
- Silva, A.B. de P. & Pereira, M.C. da C. (2003). O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, (2), 173-176.
- Skliar, C. (1997). Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. Em: C. Skliar (Org.), *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial* (pp.105-153) . Porto Alegre: Mediação.
- Smolka, A. L. B. (1993). A dinâmica discursiva no ato de escrever: relações oralidade-Escritura. Em: A.L.B. Smolka & M.C.R. de Góes (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar* (pp. 35 -63). Campinas: Papirus.
- Soares, F.M.R. & Lacerda, C.B.F. de (2004). O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso. Em: M.C.R. de Góes & A.L.F. de Laplane (Orgs.) *Políticas e Práticas de Educação Inclusiva* (pp.121-147). Campinas: Autores Associados.
- Tacca, C. M. (2000). *Ensinar e aprender: a construção de significados na interação professor-alunos em atividades estruturadas*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Takala, M., Kuusela, J. & Takala, E.P. (2000). “A good future for deaf children”: a five-year sign language intervention project. *American Annals of the Deaf*, 145, (4), 366-373. Washington: Gallaudet University.
- Toomela, A. (1996). How culture transforms mind: a process of internalization. *Culture & Psychology*, 2 (3), 293-305. London: Sage Publications.
- Tudge, J.; Hayes, S.; Otero, D.(2000). Parent’s participation in cultural practices with their preschoolers. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 16 (1), 1 -11. Brasília: IP/UnB.
- UNESCO (1994). *A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em educação especial*. Salamanca, Conferência Mundial sobre Necessidades em Educação Especial.
- Valero, J. & Silvestre, N. (1998). Escuela integradora. Em: N. Silvestre (Org.), *Sordera, Comunicación y Aprendizaje* (pp. 93-107). Barcelona: Masson.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture: the social nature of personality*

- and its study*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Valsiner, J. (1994). Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. Em: W. de Graaf & R. Maier (Orgs.), *Sociogenesis Reexamined 9*, 47-70. New York: Springer-Verlag.
- Valsiner, J. (1998). *The Guided Mind – a sociogenetic approach to personality*. Cambridge: Harvard University Press.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and Human Development*. London, Sage Publications.
- Valsiner, J. (2001). *Comparative study of human cultural development*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Valsiner, J. & Cairns, R. (1992). Theoretical perspectives on conflict and development. Em: C.V.Shantz & W.W> Hartup (Eds.) *Conflict in child and adolescent development* (pp. 15-35). Cambridge, UK: Cambridge University.
- Verba, M. (1994). The beginnings of collaboration in peer interaction. *Human Development*, 37, 125-139.
- Vigotski, L.S. (1989). *Obras Completas. Tomo cinco. Fundamentos de Defectología*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1931/1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1993). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wartofsky, M.W. (1982). Piaget's genetic epistemology and th Marxist theory of knowledge. *Revue Internationale de Philosophie*, 142-143, 470-507.
- Watzlavick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D. (1967). *Pragmatics of human Communication: a study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: W.W. Norton& Co.
- Wertsch, J. (1985). La médiation sémiotique de la vie mentale: L.S.Vygotsky et M.M. Bakhtine. Em: B. Schneuwly & J.P. Bronckart (Orgs.), *Vygotsky aujourd'hui* (pp.139 - 168). Paris: Delachaux & Niestlé.
- Wertsch, J. (1990). Dialogue and dialogism in a socio-cultural approach to mind. Em: I. Marková & K. Foppa (Orgs.), *The Dynamics of Dialogue* (pp. 63 – 82). London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. & Tulviste, P. (1992). L.S.Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental Psychology*, 28 (4), 548-557.
- Woodward, J. & Allen, T. (1993). Sociolinguistic differences: U.S. teachers in residential and non-residential schools. *Sign Language Studies*, 81, 361-374. Em: R.L.Whitehead, N. Schiavetti & D.E. Metz (1999). Temporal Characteristics of Speech produced by Inexperienced Signers during Simultaneous Communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 79-95.
- Yoshinaga-Itano, C. (1998). The development of deaf and hard of hearing children identified early through the high-risk registry. *American Annals of the Deaf*, 143, (5), 416-424. Washington: Gallaudet University.
- Yoshinaga-Itano, C. (1999). The role of educators of the deaf in the early identification of hearing loss. *American Annals of the Deaf*, 145 (4), 366-373. Washington: Gallaudet University.
- Yoshinaga-Itano, C. (2000). Intervenção e Avaliação das Habilidades Cognitivas. Conferência dada no I Seminário Internacional *Deficiência Auditiva na infância*:

diagnóstico e intervenção. São Paulo, 15-17 de junho.

Yoshinaga-Itano, C. (2003) Apresentação do livro. Em: B. Bodner-Johnson & M. Sass-Lehrer, *The young deaf or hard of hearing child – a family-centered approach to early education*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co.

Em Meio Digital:

1 – Plust, C. P. A research project on: Language contacts in th bilingual acquisition of sign language and oral/written language. Disponível em: < web.uni-frankfurt.de/fb10/LSLeuninger/texte/habcpp.htm> [Data de acesso: 15/11/2004].

2 – What is a cochlear implant? A website for teenagers. Responsável institucional: Advanced Bionics. Disponível em: <www.ci-4teenz.com/> [Data de acesso: 17/07/2004].

3 – Bates, E. & Carnevale, G.F. (1993). New directions in research on language development. *Developmental Review*, 13, 436-470. Em: Bates last papers. Responsável institucional: Center for Research in Language, Universidade da California em San Diego. Disponível em: < crl.ucsd.edu/bates/papers/pdf/ > [Data de acesso: 21/01/2005].

4 – Berke, J. Bilingual Bicultural Education. Deafness/Hard of Hearing Responsável institucional: University Alliance. Disponível em: <<http://deafness.about.com/cs/communication/a/bilingual.htm>> [Data de acesso: 27/01/2005].

5 – New York Times New Services. Signs and signals before baby talk. Responsável institucional: azcentral.com. Disponível em: <<http://glory.gc.maricopa.edu/~jcamp/FA/signbaby.htm>> [Data de acesso: 19/01/2005].

6 – Responsável institucional: Teacher Training Agency. Disponível em: <<http://www.tta.gov.uk/teaching/standards/index.htm>> [Data de acesso: 30/01/2004].

7 - Responsável institucional: Discover Biella. Disponível em: <www.magisresearch.com/discoverbiella/segniparole.htm> [Data de acesso: 28/01/2004].

8 – Responsável institucional: Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei sordomuti. Responsável técnico: ONLUS. Disponível em: <www.ens.it> [Data de acesso: 28/01/2004].

9 - Brouillette, R. (2000). The efficacy of Total Communication within an inclusive education system for deaf students in Viet Nam. Disponível em: www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_b/brouillette_1.htm [Data de acesso: 22/03/2005].

10 - <http://www.lenet.org.uk/deaf/incdeafrep/06.shtml>

VII – ANEXOS

ANEXO 1**PROTOCOLO DE OBSERVAÇÕES, INTERAÇÕES E ATIVIDADES (POIA)**

Escola Classe: _____ Data: _____

Professoras: _____ Série: _____

Alunos ouvintes: __meninos __meninas Alunos surdos: __meninos __meninas

Total: _____

Horário: _____ Tempo total: _____

Tempo	Descrição das Observações / Interações / atividades/

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DÍADES

- 1 - Há quanto tempo trabalham juntas?
- 2 – Falem sobre a experiência de ensinar crianças dessa série e ensinar crianças surdas.
- 3 - O que acham desse tipo de trabalho?
- 4 - Seria mais eficaz ter uma só professora em classe só para surdos?
- 5 – O que vocês acham da idéia da inclusão?
- 6 - Vocês acham que estão fazendo inclusão? Por quê? Como é possível saber se as crianças estão ou não sendo integradas?
- 7 – Como seria, segundo cada uma de vocês, a forma ideal de se trabalhar a inclusão de crianças surdas?
- 8 – O que vocês acham da proposta da Secretaria? O que é melhor e o que é mais difícil ou problemático para se realizar na prática?
- 9 - Como vocês se comunicam com eles (surdos)? (observar aspectos comunicativos e metacomunicativos)
- 10 - Vocês acham que os alunos surdos gostam desse tipo de serviço educacional?
- 11 - Como é o relacionamento social, desempenho acadêmico e afetivo dos alunos surdos com vocês? E com os colegas? E entre si?
- 12 - Colegas ouvintes curtem seus colegas surdos e brincam com eles? Chamam para a sua casa ou festa de aniversário? Saem juntos? Se comunicam com os colegas de que forma?
- 13 – O que vocês acham da atuação da professora de apoio? E da professora itinerante? E sobre a Gerência de Ensino ao Deficiente Auditivo?
- 14 – Vocês acham que todas as professoras que lidam com crianças surdas deveriam saber Língua de Sinais? Por que? E o que vocês acham do Português Sinalizado?
- 15 – Vocês acham necessário um treinamento especial para fazer parte de duplas no atendimento a essas crianças? O que deveria ser ensinado ou praticado com essas professoras?
- 16 - Como os seus alunos surdos aprenderam Língua de Sinais? Frequentam grupos sociais que têm surdos (igreja, clube, associação, etc.)?

17 – Que sugestões vocês dariam para melhorar a qualidade do atendimento na sala de aula de vocês? E em termos gerais, alguma sugestão a ser dada à Secretaria de Educação?