

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**A LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM
ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

MARIEUZA ENDRISSI SANDER

**MARINGÁ
2010**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**A LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM
ALUNOS SURDOS E OUVINTES**

Dissertação apresentada por Marieuza Endrissi Sander ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori

Co-orientadora

Prof.^a Dr.^a Tânia dos Santos Alvarez da Silva

MARINGÁ
2010

MARIEUZA ENDRISSI SANDER

A LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS SURDOS
E OUVINTES

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori – UEM

Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp – UFRGS

Prof. Dr. Luciano Gonsalves Costa – UEM

Data de aprovação: 26/02/2010.

Ao meu Ricardo, com amor

AGRADECIMENTOS

À professora Dr.^a Nerli Nonato Ribeiro Mori, pela orientação competente e incentivo constante proporcionando-me liberdade e autonomia para o desenvolvimento de todo o trabalho;

À co-orientadora Dr^a Tânia dos Santos Alvarez da Silva, amiga e irmã por escolha pelo apoio incondicional;

Aos professores Lodenir Becker Karnopp, Luciano Gonsalves Costa e Maria Julia Lemes Ribeiro pelas contribuições e sugestões valiosas por ocasião do Exame de Qualificação;

A todos da ANPACIN, alunos, profissionais e familiares por fazerem parte da minha trajetória e estarem unidos na luta pela educação de qualidade aos alunos surdos;

Às professoras Edméia, Valéria, Karen e Luciana por me receberem na sala de aula;

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições durante o Curso;

Às colegas de Pós-Graduação, Cleudet Scherer, Cristina C. Jacobsen e Maria Ângela Bassan Sierra pela amizade, partilha e solidariedade;

À Universidade Estadual de Maringá;

À professora Marta S. Sforini coordenadora do PDE;

Aos meus pais, Maria e Francisco pelo amor incondicional;

A todos da minha família, pela paciência e apoio ao longo de todas as fases deste trabalho.

SANDER, Marieuza Endrissi. **A LÍNGUA DE SINAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO COM ALUNOS SURDOS E OUVINTES**. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2010.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como alunos surdos realizam a apreensão de conteúdos escolares. Para a sua execução foram realizados estudos teóricos, tomando-se como referência autores da Teoria Histórico-Cultural, especialmente Vygotsky, Luria e Leontiev, e autores contemporâneos que pesquisam sobre a surdez, entre eles Goldfeld (1997), Skliar (1997), Sacks (1998), Lacerda (2006) e Capovilla (2008). Compuseram a amostra 28 crianças da 2ª série do Ensino Fundamental, das quais 23 são ouvintes e frequentam o ensino regular e 5 são crianças surdas e estudam na escola especial, com atendimento especializado na área da surdez. A coleta de dados se deu mediante observação, registro das aulas e avaliação escrita, oral e sinalizada dos sujeitos da pesquisa.. Buscou-se analisar, após a realização de intervenção pedagógica sistematizada, a apropriação de conceitos científicos alcançados por alunos surdos inseridos em escola especial e alunos ouvintes do ensino regular. Os resultados levaram à constatação de que o ensino ofertado por escolas especiais bilíngues permite ao aluno surdo o acesso aos conteúdos escolares formais por meio da língua de sinais, mostrando que a Libras promove o desenvolvimento dos alunos surdos. Não obstante, tanto pela língua portuguesa oral quanto pela língua de sinais, ficou evidenciada a necessidade de um planejamento pedagógico organizado pelo professor que conduza os alunos de forma intencional à aquisição de conceitos científicos. Na investigação, o professor figura como o principal mediador na relação de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: conteúdos escolares formais; alunos surdos; educação bilíngue; LIBRAS.

SANDER, Marieuza Endrissi. **SING LANGUAGE IN THE CLASSROOM: A STUDY WITH DEAF AND HEARING STUDENTS**. 109 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, 2010.

ABSTRACT

The present research has as goal to investigate how deaf students realize their apprehension of school's contents. In order to achieve this goal theoretical studies were conducted taking as reference authors of Historical-Cultural Theory, specially Vygotsky, Luria e Leontiev, and contemporary authors who study about deafness such as Goldfeld (1997), Skliar (1997), Sacks (1998), Lacerda (2006) e Capovilla (2008). The sample population were composed of 28 children studying on 2nd series of the Elementary School, 23 of them are hearing and study on regular education and 5 of them are deaf and study on a school specialized on deafness.

The data collecting was carried out throughout observation, class notes and written, oral and sign examination on research subjects. After realization of a systematized pedagogic intervention It was attempted to analyze the scientific concepts appropriation achieved by deaf students inserted in the environment of a school specialized on deafness and the hearing students inserted in regular school. The results allow to conclude that the education offered on special bilingual schools gives to deaf students access to formal education contents mediated by sign language, demonstrating that Libras (Brazilian sign language) promotes development of deaf students. Nevertheless, either by Portuguese oral language or by sign language was came in evidence the need of a pedagogic planning organized by the teacher which conduces the students in a intentional way to achieve scientific concepts. In this investigation the teacher figures as the main mediator in the teaching – learning process.

Keywords: bilingual education; deaf students; formal educational contents; LIBRAS.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AASI	–	Aparelho de Amplificação Individual
AEE	–	Atendimento Educacional Especializado
AMA	–	Associação Maringaense dos Autistas
ANPACIN	–	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
ANPR	–	Associação Norte Paranaense de Reabilitação
APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASL	–	Língua de Sinais Americana
CAE	–	Centro de Atendimento Especializado
CAEDV	–	Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual
CAES	–	Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez
CAS	–	Centro de Apoio aos Profissionais da Educação
CEB	–	Câmara da Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
COPEP	–	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
DEEIN	–	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
EJA	–	Ensino de Jovens e Adultos
EUA	–	Estados Unidos da América
FUNDEB	–	Fundo Nacional da Educação Básica
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Base da Educação
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
NEREA	–	Educação das Relações Étnico Raciais e Afro-descendência
ONG	–	Organização Não Governamental
PERAE	–	Programa de Ensino Regular com Atendimento Especializado
SEED	–	Secretaria de Educação do Estado
SUS	–	Sistema Único de Saúde
TGD	–	Transtorno Global do Desenvolvimento
TILS	–	Tradutor Intérprete/Intérprete de Língua de Sinais

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Serviços de apoio oferecidos no Estado do Paraná e o número de alunos atendidos em cada área.....	54
Quadro 2:	Serviços de apoio oferecidos pelo Núcleo Regional de Ensino de Maringá - Setor Educação Especial e Inclusão Educacional – 2009	56
Quadro 3:	Demonstrativo da data de nascimento, idade e sexo dos participantes da escola regular.....	60
Quadro 4:	Demonstrativo dos participantes da escola especial.....	62
Quadro 5:	Demonstrativo da 1ª observação nas escolas regular e especial...	76
Quadro 6:	Demonstrativo da 2ª observação nas escolas regular e especial....	77
Quadro 7:	Demonstrativo da 3ª observação nas escolas regular e especial....	78
Quadro 8:	Demonstrativo da 4ª observação nas escolas regular e especial....	78
Quadro 9:	Demonstrativo da 5ª observação nas Escolas Regular e Especial..	79
Quadro 10:	Demonstrativo da 6ª observação nas Escolas Regular e Especial..	79
Quadro 11:	Demonstrativo do desempenho dos alunos nas duas questões objetivas.....	81

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1:	Evolução de matrículas na educação especial – 1998 a 2006.....	45
Figuras 1:	Desenho dos alunos da escola regular.....	67
Fotografias 1:	Sinais utilizados na sondagem do conhecimento prévio dos alunos.....	70
Figuras 2:	Desenho dos alunos da escola especial.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL	16
2.2 O PAPEL DA LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS PSÍQUICOS DA CRIANÇA SURDA	28
2.3 A LINGUA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS	40
3 MÉTODO	58
3.1 CAMPO DE PESQUISA	58
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.2.1 Caracterização dos participantes	60
3.2.1.1 Na escola regular	60
3.2.1.2 Na escola especial	61
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.3.1 Sondagem do conhecimento prévio dos alunos na escola regular	65
3.3.2 Sondagem do conhecimento prévio dos alunos na escola especial	69
3.4 DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO NAS AULAS	76
3.4.1 Instrumento de coleta de dados	81
3.4.2 Apresentação e análise dos dados	81
3.4.2.1 Questões objetivas	81
3.4.2.2 Questões subjetivas	82
3.4.3 Reflexões sobre as diferenças identificadas na escola regular e na escola especial	87
4 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	106

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas a educação dos alunos surdos mereceu lugar de destaque nas pesquisas acadêmicas no campo da educação e da linguística. O insucesso na aquisição dos conteúdos escolares por parte alunos surdos é frequentemente debatido por professores e pesquisadores.

A falta da linguagem configura-se como um dos grandes problemas para o desenvolvimento da criança surda. Luria (2003) afirma que linguagem é a base do pensamento. Salienta-se que a falta de aquisição de uma língua natural pode levar a criança surda a uma deficiência intelectual “[...] e de um modo particularmente cruel, pois a inteligência, embora presente e talvez abundante fica trancada pelo tempo que durar a ausência de uma língua” (SACKS, 1998, p.32-33). Mesmo, porém, que se houvesse vencido o desafio linguístico, a partir da consolidação de uma política linguística que oportunizasse às crianças surdas a aquisição da competência em Língua de Sinais, a educação das pessoas surdas ainda teria grandes barreiras a transpor. Nessa direção, as barreiras atitudinais, as representações construídas sobre os surdos e a surdez e o fracasso educacional da pedagogia para os surdos configuram-se em desafios a serem superados.

Fernandes (2003, p.119-120) é taxativa ao afirmar: “[...] não queremos reduzir a complexa problemática da educação de surdos na atualidade à mera situação linguística da comunidade surda. [...] nas escolas das crianças não surdas se fala o português e ainda assim há evasão, repetência, fracasso”. Ao propor tal reflexão, a autora chama a atenção para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dirigidas aos surdos. Assim, é fundamental que se construa uma pedagogia visual que leve em consideração as especificidades de aprendizagem dessa clientela.

Skliar (1998, p.15) denuncia que, frequentemente, a escola para os surdos é moldada a partir de determinações e expectativas de educadores ouvintes. Para esse autor “o ouvintismo¹ – as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre

¹ Skliar (1998, p.15) assim define o ouvintismo: “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais”.

os surdos – e o oralismo – a forma institucionalizada do ouvintismo – continuam sendo, ainda hoje, discursos hegemônicos em diferentes partes do mundo”.

Durante muito tempo, até meados de 1990, mesmo tendo um impedimento sensorial que os impossibilitava de receber as informações sonoras plenamente, os surdos eram ensinados por meio da oralidade.

Na vigência do oralismo, a educação do aluno surdo estava atrelada ao modelo clínico-terapêutico, que buscava a reabilitação. Esse modelo fracassou. A maioria dos alunos surdos não conseguiu avançar na vida escolar. Muitos abandonaram a escola, alguns antes mesmo de completarem a 4ª série do Ensino Fundamental. Os que persistiram e ficaram na escola não adquiriram o conhecimento necessário à conquista de uma condição intelectual emancipatória. Lacerda (2006, p.176-177) denuncia essa questão:

Ao final de anos de escolarização, a criança recebe o certificado escolar sem que tenha sido minimamente preparada para alcançar os conhecimentos que ela teria potencial para alcançar (em muitos casos, termina a oitava série com conhecimentos de língua portuguesa e matemática compatíveis com a terceira série). Esta realidade é gravíssima e tem se repetido no Brasil, a cada ano. Torna-se urgente intervir e modificar estes fatos.

Assegurar um desenvolvimento pleno de linguagem para a criança surda ainda é um desafio que precisa ser vencido. O reconhecimento da língua brasileira de sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, na forma da Lei n.º 10.436/2002², e a regulamentação dessa lei pelo Decreto n.º 5.626/2005, não garantem que todas as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais. A língua de sinais é de modalidade visual-espacial articulada por meio das mãos, de expressões faciais e do corpo. É uma língua completa que apresenta todos os aspectos gramaticais: semântica, pragmática, sintaxe, assim como as línguas orais.

A língua de sinais, porém, não é universal: “[...] as línguas de sinais praticadas em diversos países diferem uma das outras e, assim como para as

² Apesar de termos no Brasil, além de usuários de Língua de Sinais, vários grupos de imigrantes falantes de outras línguas, nosso país é identificado como um país monolíngue (reconhece apenas a língua portuguesa como língua oficial).

línguas orais, existem dialetos ou variações regionais dos sinais [...]” (BRASIL, 2008, p.11).

Correia e Fernandes (2008, p.20) alertam que “privar uma criança surda do domínio total e fluente de uma língua no menor tempo possível é (às vezes irreversivelmente) impedi-la de usufruir do jogo dos signos em seus múltiplos e sempre novos sentidos que apenas a aquisição de uma língua pode oferecer [...]”

Vygotsky (2001) e seus colaboradores, ancorados no Materialismo Dialético, consideram que as funções psicológicas superiores – como memória, a imaginação e o raciocínio – são formadas nas relações que o homem estabelece com o meio e com outros homens, pelo uso da linguagem. O homem, ao mesmo tempo em que transforma o meio para suprir as suas necessidades básicas, sofre transformações em seu comportamento. O autor atribui à escola e às atividades de ensino nela organizadas e desenvolvidas a responsabilidade por promover a aprendizagem dos conteúdos científicos. Tais conteúdos, por sua vez, são apontados como responsáveis pela formação dos processos psíquicos na criança. Este trabalho pretende contribuir para a discussão acerca da apreensão de conceitos científicos em alunos surdos usuários da Libras. Desta forma, buscamos entender em que medida essa especificidade sensorial e linguística do aluno interfere na sua relação com o conhecimento.

Com o intuito de situar o leitor e mostrar as discussões necessárias à realização deste trabalho, o estudo está dividido em três seções. Na primeira apresentamos a introdução do trabalho, anunciando o seu conteúdo.

Na segunda seção tratamos da fundamentação teórica e a subdividimos em três tópicos. No primeiro destes, **A Formação de Conceitos na Perspectiva Histórico-Cultural**, mostramos como acontece a formação do pensamento conceitual na criança e a importância da mediação pedagógica nesse processo de apropriação, bem como salientamos a importância da escola no trabalho com o conceito científico. No segundo tópico, **O Papel da Língua de Sinais na Constituição de Processos Psíquicos da Criança Surda**, abordamos a função vital da linguagem para o desenvolvimento humano e, em especial, destacamos o lugar que a língua de sinais ocupa na formação do pensamento da criança surda. O terceiro tópico versa sobre **A Língua de Sinais e a Educação Escolar dos Surdos**,

e nele enfatizamos o papel da escola e a influência do ensino no desenvolvimento dos alunos e apresentamos a educação inclusiva e a escola bilíngue para surdos.

Na terceira seção trazemos o **método** utilizado na pesquisa de campo com a caracterização das escolas e dos participantes, a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados, a verificação da aprendizagem conceitual dos alunos e a análise das duas escolas pesquisadas.

Na sequência do trabalho, apresentamos a conclusão, momento no qual retomamos a análise dos dados à luz do referencial teórico norteador.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na presente seção abordamos alguns conceitos básicos relacionados à formação de conceitos, à importância da língua de sinais na constituição de processos psíquicos e à educação das pessoas surdas.

2.1 A FORMAÇÃO DE CONCEITOS SEGUNDO A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O processo de formação de conceitos foi amplamente investigado por Vygotsky e seus colaboradores, os quais, por meio de estudo experimental com mais de trezentas pessoas – entre elas crianças, adolescentes e adultos – chegaram à conclusão de que o desenvolvimento dos processos que se encerram com a formação dos conceitos inicia-se na primeira infância e que somente na adolescência é possível o amadurecimento e a consolidação do pensamento conceitual. Nas diferentes idades acontece uma progressão no tocante à aquisição do conceito.

Os problemas impostos aos adolescentes não estão mais ligados às suas práticas imediatas. As exigências do meio social e suas necessidades e objetivos exigem do jovem a tomada de decisão, o que impulsiona o seu desenvolvimento intelectual. Vygotsky (2001, p.167) afirma:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente culminam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurecem, configuram-se e se desenvolvem somente na puberdade.

Ressalta-se que as funções intelectuais elementares presentes na formação do conceito não surgem espontaneamente, elas são mediadas pelo signo ou pela palavra.

Vygotsky (2001, p.171) ressalta:

É precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento.

A criança aprende por meio das suas relações sociais. Desde o seu nascimento está imersa em um contexto cultural e por meio das suas interações com o mundo externo vai aprendendo.

Para chegar ao pensamento conceitual a criança passa por três estágios básicos, que se dividem em várias fases. O primeiro estágio é chamado de *agrupamento sincrético (ou "Aglomerados")*; o segundo é a *formação de complexos*; e o terceiro é a *formação de conceitos*.

O primeiro estágio – *Agrupamento Sincréticos ou Agregação Desorganizada* – aparece com mais frequência nas crianças de pouca idade; diante de uma situação-problema, a criança, para resolvê-la, usa as impressões perceptivas, agrupa objetos sem critérios. Para Vygotsky (1993, p.51), "o amontoado, constituído por objetos desiguais, agrupados sem qualquer fundamento, revela uma extensão difusa e não direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos naturalmente não relacionados entre si e ocasionalmente relacionados na percepção da criança".

Mesmo a partir do início de uso da fala pela criança, as palavras ainda não assumem a função de signos, a criança não tem o domínio da linguagem como um sistema simbólico. O significado que a criança dá a uma palavra na maioria das vezes é diferente do que é dado pelo adulto que possui um amplo domínio da linguagem. Vygotsky (1993, p.51) diz que "o significado das palavras denota, para as crianças, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que, de uma forma, aglutinaram-se numa imagem em sua mente".

Este estágio de formação de conceitos subdivide-se em três etapas.

A primeira delas, a *de amontoados sincréticos de objetos*, corresponde ao significado das palavras, à manifestação do período de tentativa e de erro do pensamento infantil. A criança, então, substitui um objeto por outro, por “mera suposição ou tentativa” (VYGOTSKY, 1993, p.52).

A segunda etapa – a *composição do grupo* – é determinada por uma organização do campo visual da criança, consistindo em uma organização espacial. A percepção imediata é que determina o pensamento.

A terceira etapa corresponde à formação *da imagem sincrética*. Vygotsky (2001, p.177) pontua que “forma-se em uma base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada daqueles unificados na percepção da criança”.

Em relação à segunda fase – a da trajetória da formação de conceitos denominada *Pensamento por Complexos* – Vygotsky (1993, p.53) aponta que “o pensamento por complexos já constitui um pensamento coerente e objetivo, embora não reflita as relações objetivas do mesmo modo que o pensamento conceitual”. Essa fase apresenta cinco etapas: *associação, complexo coleção, complexos em cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos*.

A primeira delas é a do *complexo associativo*. Nela a criança seleciona os objetos estabelecendo vínculos associativos entre eles, tomando por referência a cor, forma ou outro atributo. De acordo com Vygotsky (2001, p.182), para a criança “[...] nomear o objeto nessa fase significa chamá-lo pelo nome de família”.

Na segunda etapa, *complexo coleção*, a criança toma como base a combinação de objetos, ou alguma característica que torna o objeto diferente, e ao mesmo tempo complementa o grupo por algum atributo. Na montagem de uma coleção a criança faz a associação pelo contraste, e não pela semelhança. Nessa fase a criança agrupa os objetos pela sua experiência e pela funcionalidade do objeto.

A terceira etapa, a do *complexo em cadeia*, é uma fase necessária na caminhada rumo ao domínio do conceito. Vygotsky (2001, p.185) explica que “o complexo em cadeia se constrói segundo o princípio da combinação [...]”.

Na quarta etapa, a do *complexo difuso*, os objetos são montados pelas crianças por meio de conexões difusas e indeterminadas, em que “[...] às vezes os

atributos são considerados semelhantes não por causa de uma semelhança real, mas devido a uma vaga impressão de que eles têm algo em comum [...]” (VYGOTSKY, 1993, p.56).

Em relação à quinta etapa, a formação do *pseudoconceito*, Vygotsky (2001, p.190) mostra que “[...] em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo [...]”.

Essa passagem do pensamento por complexos para o pensamento conceitual não é percebida, porque os *pseudoconceitos* praticamente coincidem com os conceitos dos adultos, somente o significado atribuído pela criança é diferente. Na idade pré-escolar os *pseudoconceitos* estão presentes no pensamento da criança mais do que outros complexos.

O terceiro estágio do pensamento infantil é o da *formação de conceitos*, que é dividido também nas fases de *abstração* e dos *conceitos potenciais*.

Para formar um conceito é preciso “[...] abstrair, isolar elementos, e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (VYGOTSKY, 1993, p.66). Nessa etapa do desenvolvimento infantil é importante unir e separar elementos.

Na segunda fase, a *dos conceitos potenciais*, a criança agrupa com “[...] base em um único atributo: por exemplo, só objetos redondos ou só objetos achatados” (VYGOTSKY, 1993, p.67). Os *conceitos potenciais* antecedem a formação do verdadeiro conceito. A palavra tem um papel fundamental na formação do conceito.

De acordo com Vygotsky (1993, p.246), com o domínio do processo de abstração e do desenvolvimento do pensamento por complexos a criança chega à formação do verdadeiro conceito. O conceito é sempre um ato de generalização: “[...] no início ela é uma generalização do tipo mais elementar que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo na formação dos verdadeiros conceitos”.

A criança adquire os conceitos mediante a convivência com a comunidade da qual faz parte e sua entrada na escola. Vygotsky (2001) faz uma diferenciação entre dois tipos de conceito: os **conceitos cotidianos ou espontâneos** e os **conceitos científicos**.

Os conceitos cotidianos são construídos no dia-a-dia da criança, na convivência com a família e os amigos, e aprendidos informalmente. Eles são empíricos e se constroem na relação da criança com o mundo, com os objetos, e se formam por meio da observação e da manipulação direta dos objetos, associados simplesmente aos traços sensoriais do objeto. São também construídos por meio das interações estabelecidas com os adultos e com crianças mais experientes. Em contrapartida, o conhecimento científico é adquirido por meio da instrução escolar intencional e sistematizada e organizado em forma de conteúdos escolares.

Os conceitos cotidianos e os científicos estão inter-relacionados. Quando o aluno adquire o conhecimento científico, constata-se que o conhecimento cotidiano avançou. Vygotsky (1993, p.93) salienta que “[...] o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto”.

Diferentemente dos conceitos cotidianos, os conceitos científicos não estão relacionados diretamente à vivência da criança, eles estão além da simples observação. Aquilo que a criança já conhece, o conhecimento cotidiano, deve ser o ponto de partida rumo ao novo, ao complexo, ao desconhecido. Serve como um apoio e é a base para o outro tipo de conhecimento. É preciso identificar o nível real de desenvolvimento do aluno, e nesse processo o professor tem uma grande responsabilidade no tocante à escolha do conteúdo a ser ensinado e à adequada metodologia de ensino. O ponto de chegada do ensino é alcançar o desconhecido pela ação, ou seja, atingir os objetivos anteriormente traçados pelo professor. Vygotsky (2001, p.331) é enfático em relação ao papel determinante da escola e do professor no processo de ensino e aprendizagem: “[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível com o professor e sob sua orientação”.

O trabalho desenvolvido pelo professor deve estar voltado à aquisição do conhecimento, como enfatiza Vygotski (2001, p.336): “[...] na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma”. A criança precisa ser desafiada a conhecer. Assim terá vontade de estudar, e para o autor, esse é um ensino sadio: a criança vai para a escola em busca de conteúdos que ela ainda não sabe, não vai para reafirmar o que já aprendeu. Um ensino que não instigue o desejo de conhecer não promove o aluno.

Segundo Vygotsky (2002, p.61),

podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural.

As características humanas não são dadas no nascimento, por hereditariedade, mas são aprendidas e motivadas por necessidades. Nesse sentido, como afirma Leontiev (2004, p.285), “[...] cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Da interação do homem com a sociedade e da sua relação com a natureza surgiu a necessidade de mediadores – os instrumentos e os signos. Sforni (2004 p.34-35), apoiada nas ideias de Vygotsky, diz:

O instrumento serve como condutor da ação do homem sobre a natureza e, indiretamente, sobre si mesmo. [...] e os signos são “instrumentos psicológicos” que ampliam as ações psicológicas do indivíduo, ao potencializar as capacidades de memória, atenção, controle voluntário sobre a própria atividade; ou seja, a mediação por meio de signos é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Por meio da mediação dos instrumentos e dos signos o homem passa para outros o seu aprendizado. Leontiev (2004, p.285) destaca que “os homens são os únicos seres do planeta que **são criadores**”. As gerações futuras se beneficiam daquilo que já foi criado, que a atual ainda aperfeiçoa e passa às novas gerações, por meio do trabalho. O autor afirma que no e pelo trabalho tem origem a consciência humana, a representação das ideias.

A diferença fundamental entre o homem e o animal é que o homem, por meio do trabalho, tem a capacidade de modificar-se e modificar também o ambiente. O

homem precisa continuamente produzir a sua própria existência, enquanto os animais, diferentemente, adaptam-se à realidade natural.

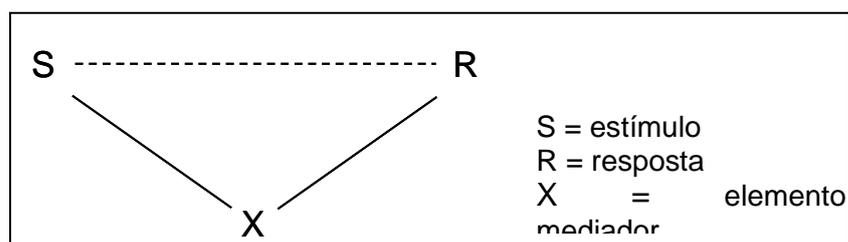
O homem é capaz de pensar em objetos que não estão presentes em seu campo visual e de planejar ações futuras. Essa é uma forma superior e tipicamente humana do pensamento. Oliveira (1997) ilustra com um exemplo a diferença entre o pensamento elementar e o superior. A autora afirma que podemos ensinar um animal a acender a luz quando um quarto está escuro, mas de forma voluntária o animal não deixaria de acender a luz porque vê uma pessoa dormindo no quarto. Tomar decisões quando existe uma situação nova é comportamento superior, característica humana.

Oliveira (1997, p.26) ressalta que

Um conceito central para a compreensão das concepções vygotskianas sobre o funcionamento psicológico é o conceito de **mediação**. Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento.

A autora exemplifica dizendo que, ao aproximar a mão da chama da vela, a pessoa sente dor e retira rapidamente a mão, havendo uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Em outra situação, se ao sentir o calor da chama da vela a pessoa se lembrar da experiência desagradável de dor que já sentiu em outra situação, quando queimou a mão, ou se alguém adverti-la de que ela poderá se queimar se colocar a mão na chama, a relação passa a ser mediada: na primeira situação pela lembrança e na segunda pela intervenção de uma pessoa.

Vygotsky (2002) representa da seguinte forma o processo simples de estímulo-resposta que é substituído por um ato complexo:



Para esse autor, “o processo de impulso direto para reagir é inibido, e é incorporado um estímulo auxiliar que facilita a complementação da operação por meios indiretos” (VYGOTYSKY, 2002 p.54).

O uso de instrumentos e dos signos como mediadores mostra que a espécie humana evoluiu. Os instrumentos e os signos têm características diferentes.

Ao usar o instrumento o homem tem uma ação sobre o objeto. O instrumento situa-se entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho. O machado é um instrumento que possibilitou ao homem cortar de uma forma superior e mais rápida do que a mão humana conseguia fazê-lo. Oliveira (1997, p.29) afirma que o instrumento “carrega consigo, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo”.

Os signos são ações sobre o psiquismo: “[...] são orientados para o próprio sujeito, para dentro do individuo; dirigem-se ao controle das ações psicológicas, seja do próprio individuo, seja de outras pessoas. São ferramentas psicológicas [...]” (OLIVEIRA, 1997, p.30).

A linguagem é o sistema simbólico fundamental para todos os grupos humanos. Inicialmente a linguagem surge da necessidade de comunicação, com uma função social. A segunda função da linguagem é possibilitar o pensamento generalizante. Segundo Oliveira (1997, p.43),

É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento de pensamento: a linguagem fornece os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. A compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois o essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano.

Vygotsky (1993) afirma que a linguagem e o pensamento se originam e desenvolvem-se de modo independente, mas a partir do momento em que a criança tem o contato com um grupo cultural, o pensamento e a linguagem encontram-se “[...] e dão origem ao modo de funcionamento mais sofisticado, tipicamente humano” (REGO, 1999, p.63). Isso acontece pela necessidade de troca dos indivíduos durante o trabalho.

O pensamento verbal e a linguagem aparecem quando o biológico transforma-se em sócio-histórico

[...] quando os processos de desenvolvimento do pensamento e da linguagem se unem, surgindo então, o pensamento verbal e a linguagem racional, o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado, mediado pelo sistema simbólico da linguagem [...] (OLIVEIRA, 1997, p.47).

Quando a criança domina a linguagem ocorrem transformações no seu modo de se relacionar com o seu meio, o que é possível em função das novas formas de comunicação e de organização de pensamento que são impulsionadas pelo uso da linguagem. Para Vygotsky (2002), o desenvolvimento do homem está, em parte, associado às suas funções biológicas, mas o que determina efetivamente o seu processo de desenvolvimento é o aprendizado.

Para que o homem desenvolva as suas funções psicológicas superiores é preciso que ele se aproprie dos conhecimentos produzidos historicamente, e isso só é possível a partir das interações estabelecidas.

Para os teóricos que defendem a abordagem histórico-cultural, a escola e o bom ensino nela veiculado são fundamentais para o desenvolvimento mental da criança. Vygotsky (2004, p.484) confirma isso quando diz:

[...] a aprendizagem não é o desenvolvimento mas, corretamente organizada, conduz o desenvolvimento mental da criança, suscita para a vida uma série de processos que fora da aprendizagem, se tornariam inteiramente inviáveis. Assim, a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais mas históricas do homem na criança.

A escola não é o único espaço em que criança entra em contato com a aprendizagem. Desde o nascimento, por meio da língua utilizada ela relaciona-se com o adulto e recebe informações. A aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionam desde os contatos iniciais da criança com o mundo. A aprendizagem está sempre à frente do desenvolvimento, impulsionando-o.

É preciso uma aprendizagem organizada para que haja o desenvolvimento mental da criança. Para entender a relação estabelecida entre desenvolvimento e aprendizagem Vygotsky (2002, p.111) estabelece dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível de desenvolvimento, o real, é o de “[...] desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”. Nessa fase, os conceitos já estão aprendidos e a criança desempenha as atividades de forma independente.

Ao segundo nível Vygotsky (2002, p.213) denomina nível de desenvolvimento potencial, o qual

define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento.

A função da escola é trabalhar com os conteúdos científicos. A ação docente deve incidir na zona de desenvolvimento proximal, que corresponde a um espaço imaginário presente entre os níveis real e potencial de desenvolvimento, oferecendo conhecimento novo ao aluno, instrumentalizando-o para fazer sozinho o que antes, para fazer, precisava da ajuda do adulto ou de crianças mais experientes.

O maior objetivo da escola é transformar um conhecimento potencial em conhecimento real, por meio da atuação pedagógica, da mediação do professor. A respeito do trabalho pedagógico direcionado a zona de desenvolvimento proximal Vygotsky (2004, p.505) diz:

Mais importante para a escola não é tanto o que a criança já aprendeu quanto o que ela é capaz de aprender, e a zona de desenvolvimento imediato é quem determina quais possibilidades da criança no plano de assimilação daquilo que ainda não domina e assimilação sob a orientação, com ajuda, por indicação e em colaboração.

A escola deve configurar-se em um espaço onde o “ensino corretamente organizado” e intencional deve ocorrer e ser promotor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos. Sforni (2004, p.73) denuncia que

[...] a escola tem-se limitado a reforçar o pensamento empírico, o qual, em última instância, é um tipo de pensamento que, ao estar presente na aprendizagem cotidiana, desenvolve-se independentemente da escola. Essa pode ser uma das razões da pequena influência do ensino no desenvolvimento psíquico das crianças.

A autora alerta o professor no sentido de que o conhecimento cotidiano do aluno deve ser tomado como uma estratégia de ensino com a perspectiva de superação desses conceitos iniciais trazidos pela criança, e não se transformar em conteúdo de ensino.

De acordo com Galuch e Sforni (2006), o aluno só conseguirá emitir opiniões ou se posicionar diante de um fato se os conceitos espontâneos que ele traz do seu cotidiano forem usados não só como ponto de partida, mas também de chegada do ensino.

Para o aluno tornar-se crítico é fundamental que na escola ele receba uma educação sistematizada, transformadora, que tome o conhecimento científico como objeto de ensino.

Os conceitos corriqueiros são desenvolvidos espontaneamente numa relação dialética com os conceitos científicos, que são mediados pelo ensino. No entanto, se os conceitos científicos não forem incluídos, todo o desenvolvimento da criança será afetado (HEDEGAARD, 2002, p.201).

A mediação realizada pela professora é determinante para que se realize a aprendizagem:

[...] assim, se atribui à mediação o dever ou a possibilidade de eliminar ou minimizar a diferença entre os termos ensino e aprendizagem, conhecimento sistemático e experiência cotidiana e entre o professor e seus alunos [...] (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA 2007, p.101).

Goldfeld (1997, p.54) afirma que a criança surda que não tem acesso a uma língua natural nos primeiros anos de vida pode apresentar “[...] um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema de conceitos que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos”. Por isso, o atraso no desenvolvimento da linguagem pode provocar dificuldades cognitivas, e, dependendo da idade em que o jovem ou o adulto seja exposto ao aprendizado da língua de sinais, os danos causados ao seu desenvolvimento intelectual pela falta de linguagem são quase irreversíveis. Góes (2002, p.100), em sintonia com os pressupostos vygotskyanos, salienta que “[...] diante da condição de deficiência é preciso criar formas culturais singulares, que permitam mobilizar as forças compensatórias. [...] o déficit orgânico não pode ser ignorado, mas é a vida social que abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural”.

Assim sendo, o que contribuirá para o aprendizado do aluno surdo que não conseguiu adquirir a linguagem precocemente serão as condições de ensino a ele oferecidas, as interações, as trocas em sala de aula, enfim as metodologias alternativas e os recursos diferenciados de ensino empregados pelo professor na mediação com o aluno. Fontana (2005) enfatiza que a escola enquanto espaço a serviço do trabalho com o conhecimento científico e o professor com a sua função de mediador intencional e explícito são os instrumentos capazes de resgatar o aluno surdo da condição marginal, imposta pela privação de acesso a uma língua. A condução da educação da criança surda, o espaço escolar e as interações estabelecidas tanto pelo professor quanto pelos colegas de sala de aula contribuirão e determinarão o aprendizado dos conceitos científicos ensinados na escola.

Conhecer o desenvolvimento real de uma criança possibilita ao professor estabelecer um ponto de partida. Em relação às crianças surdas, em função da especificidade linguística, marcada pela surdez, o professor encontrará alunos em fases diferentes de aquisição e uso da língua de sinais. Essas condições linguísticas devem, necessariamente, ser consideradas para estabelecer o ponto de partida para cada aluno.

Destacamos algumas variáveis relacionadas à competência em língua de sinais que merecem ser pensadas pelo professor no momento em que planeja o

conteúdo de ensino. Assim, o pertencimento a um dos grupos que elencaremos na sequência define as estratégias que poderão ser empregadas pelo professor em seu trabalho. 1- crianças surdas, filhas de pais surdos e usuárias de língua de sinais que tiveram como primeira língua a língua de sinais; 2- crianças que nunca tiveram contato com a língua de sinais e estão em fase de aquisição, a partir do seu ingresso na escola; 3- crianças cuja família também está aprendendo a língua de sinais; 4- crianças que estão aprendendo a língua de sinais sem que a família o esteja; 5- crianças que nasceram surdas; 6- crianças que adquiriam a surdez com mais de três anos de idade. Ao problematizarmos as condições linguísticas variadas dos alunos surdos, reunimos elementos que permitem determinar um ponto de partida que contemple a diversidade linguística do grupo e as experiências cotidianas possibilitadas pelo grupo social de convívio da criança surda.

Discutimos na próxima seção a função primordial da língua de sinais no desenvolvimento da pessoa surda e o papel da linguagem na formação das funções superiores de pensamento.

2.2 A LÍNGUA DE SINAIS NA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS PSÍQUICOS DA CRIANÇA SURDA

A história da educação dos surdos está marcada por um momento sem precedentes: o Congresso de Milão. Esse evento foi um divisor de águas e contribuiu para o estabelecimento de um mito que nos tempos atuais permanece vivo no pensamento de muitos professores de surdos, fonoaudiólogos e familiares: a ideia de que a língua de sinais dificulta e/ou impede a aprendizagem da língua oral.

De acordo com Skliar (1997) e Sacks (1998), o Congresso Internacional de Educadores de Surdos realizado em 1880 na cidade de Milão, na Itália, foi um marco na vida dos surdos, um “holocausto linguístico” que silenciou os surdos por mais de cem anos, provocando na comunidade surda um retrocesso acadêmico. Na escola para surdos, o ensino das disciplinas escolares – como História, Geografia e Matemática – deixou de ser o objetivo central do currículo, e “com isso houve uma queda no nível de escolarização dos surdos” (GOLDFELD, 1997, p.28). A prática

pedagógica reduziu-se ao ensino da língua oral. As aulas se voltaram às técnicas de treinamento oral, com vistas à reabilitação do aluno surdo. Essa prática excluiu o aluno surdo do sistema escolar, limitando-lhe o aprendizado dos conteúdos escolares.

No referido Congresso, educadores e pesquisadores de destaque da época – como, por exemplo, Alexandre Graham Bell – votaram pela proibição da língua de sinais e [...] os próprios surdos foram excluídos da votação” (SACKS, 1998, p.40). É importante salientar que naquela época os professores surdos representavam aproximadamente 50% do quadro de docentes das escolas de surdos da Europa.

A escolha do método oral para educar as crianças surdas foi motivada por fatores linguísticos, filosóficos e religiosos. Como explica Skliar (1997, p.109), as questões educacionais não foram determinantes na argumentação para a escolha do método de ensino mais adequado aos surdos.

[...] a Itália ingressava um projeto geral de alfabetização e, deste modo, se tentava eliminar um fator de desvio linguístico – a língua de sinais -, obrigando também as crianças surdas a usar a língua de todos; por outra parte, o Congresso legitimava a concepção aristotélica dominante, isto é, a ideia da superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão – representado pela palavra – em oposição ao mundo do concreto e do material – representado pelo gesto -; por último, os educadores religiosos justificavam a escolha oralista pois se relacionava com a possibilidade confessional dos alunos surdos [...].

A primeira escola para surdos no Brasil foi fundada em 1857 (data anterior ao Congresso de Milão) na cidade do Rio de Janeiro, e recebeu o nome de Instituto Nacional de Surdos-mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O professor surdo francês Ernest Huet veio ao Brasil com o propósito de ensinar crianças surdas. Ele utilizava a língua de sinais e ensinava outras disciplinas do currículo.

O Brasil, sintonizado com a tendência mundial estabelecida a partir do Congresso de Milão, em 1911 impôs o oralismo como a metodologia para o ensino das crianças surdas brasileiras. O método oral adotado possuía caráter clínico e buscava a reabilitação oral. Para que a reabilitação oral fosse bem-sucedida era necessário: detectar precocemente a surdez e intervir no caso; usar protetização

com o aparelho auditivo, de acordo com a perda auditiva da criança; orientar os pais a oferecerem experiências linguísticas orais aos filhos; tratar com fonoaudiólogo o trabalho com a comunicação oral.

De acordo com Reis (1997), a língua de sinais, mesmo sendo proibida oficialmente, nunca deixou de ser usada pelos alunos surdos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar dos professores.

A partir da década de 1960 o pesquisador americano Willian Stokoe publicou um artigo que tratava da estrutura da língua de sinais americana (ASL) e o sistema de comunicação visual, mostrando que ASL era uma língua tal qual as línguas orais.

Os baixos índices de aprendizagem dos surdos motivaram discussões acerca de outras formas de comunicação para esse grupo de alunos. Como alternativa ao oralismo surgiu a filosofia da “Comunicação Total”. Nessa linha filosófica, como escreve Goldfeld (1997, p.29), são utilizadas “[...] todas as formas de comunicação possíveis na educação de surdos, por acreditar que a comunicação e não a língua deve ser privilegiada”.

Na Comunicação Total, a língua de sinais não é vista como característica natural da comunidade surda. Ela é posta como um recurso linguístico, uma estratégia para a comunicação, e não como uma língua verdadeira, com todos os componentes linguísticos que descrevem uma língua legítima.

Por volta das décadas de 1980 e 1990 surge o bilinguismo na educação de surdos, que traz em seu bojo o conceito de comunidade surda, como explica Goldfeld (1997, p.39):

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país. [...] O conceito mais importante que a filosofia Bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

A filosofia bilíngue não exclui o aprendizado da modalidade oral da língua, simplesmente a oralidade deixa de ser o único objetivo a ser perseguido. Por essa

concepção entende-se que o aluno surdo não precisa dominar a oralidade para ser inserido na escola e aprender os conteúdos formais.

As três filosofias educacionais descritas se alternaram na condução da educação dos surdos e abordam a aquisição da linguagem de formas diferentes. É preciso considerar que, mesmo tendo um tempo datado, as três abordagens não são sequenciais e uma não superou a outra.

Na contemporaneidade a abordagem oralista ganhou força em função dos avanços tecnológicos e das conseqüentes possibilidades que os aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e as próteses de implante coclear disponibilizam para o surdo comunicar-se oralmente. De acordo com Lichtig et al. (2003), o implante coclear “[...] é um dispositivo eletrônico que busca desempenhar a função das células ciliadas, fornecendo a estimulação elétrica às células ganglionares espirais remanescentes no nervo auditivo da cóclea”. O implante coclear não é recomendado para todos os surdos e os candidatos ao implante são submetidos a um processo de avaliação demorado, realizado por uma equipe multiprofissional, para avaliar as possibilidades ou não de receber o implante. Há controvérsias entre a comunidade surda, que luta pelo direito de permanecer surda, com a sua língua e cultura preservadas, e a comunidade ouvinte, que vê no implante coclear a possibilidade de o surdo desenvolver a oralidade e “deixar de ser surdo”.

Capovilla et al. (2001, p.1536) mostra que nos Estados Unidos,

[...] apesar da falta de dados, a indústria argumenta que, para o Estado e a sociedade, em vez continuar usando os recursos públicos do orçamento para custear as conseqüências da surdez, seria mais eficaz custear programas de implante coclear que atacariam a origem do problema, ou seja, a própria surdez.

No Brasil vem crescendo o número de surdos implantados. A possibilidade de realizar a cirurgia gratuitamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e a promessa de acabar com a surdez fizeram aumentar a procura pelo implante coclear, mesmo diante dos riscos do processo cirúrgico.

Quanto à Filosofia da Comunicação Total, esta se mostra presente na prática pedagógica dos professores de surdos quando utilizam a língua de sinais apenas

como uma estratégia de ensino, com o objetivo de a criança surda adquirir a língua portuguesa.

A filosofia bilíngue encontra adesão de muitas escolas para surdos, mas tais escolas seguem as mesmas estratégias de ensino usadas para alunos ouvintes, desconsiderando aspectos da cultura surda presentes na escola em função do uso da língua de sinais. Para Fernandes (2003, p.120), a educação bilíngue precisa ser alicerçada

em diretrizes que priorizem uma pedagogia para surdos na educação linguística, na composição curricular, no envolvimento da comunidade surda na proposta curricular, na participação efetiva de profissionais surdos no processo educacional, no distanciamento de modelos clínicos que submeteram o acesso ao conhecimento ao domínio da oralidade [...].

Assumir uma escola para surdos ou uma escola regular com alunos surdos incluídos tendo uma proposta bilíngue ainda é um desafio a ser superado.

Trataremos, neste momento, do lugar que a linguagem ocupa no funcionamento humano, entendendo que o aluno surdo necessita de uma educação bilíngue que respeite sua diferença linguística e lhe possibilite desenvolver suas funções complexas do pensamento.

Para Sacks (1998, p.22),

ser deficiente na linguagem, para um ser humano, é uma das calamidades mais terríveis, porque é apenas por meio da língua que entramos plenamente em nosso estado e cultura humanos, que nos comunicamos livremente com nossos semelhantes, adquirimos e compartilhamos informações.

Ao nascer, já nos primeiros meses de vida, a criança ouvinte, por meio das suas relações sociais mediadas pela linguagem, entra no mundo do conhecimento. A criança surda, por apresentar a privação do sentido da audição, decorrente da surdez, não consegue receber as informações sonoras disponíveis no meio social, especialmente a criança surda que tem surdez pré-linguística e não teve nenhuma experiência com a língua falada. Essa criança necessita ser imersa o mais

precocemente possível em ambientes linguísticos onde a língua de sinais seja a língua de comunicação empregada. Além de interlocutores adultos usuários da língua de sinais, a criança precisa conviver com pares da mesma idade para brincar e soltar a imaginação, a fantasia e o faz-de-conta usando a sua língua natural, pois assim ela terá possibilidades de adquirir o conhecimento.

Para Sacks (1998), apenas 10% dos surdos encontram-se na condição linguística ideal: são filhos de surdos usuários da língua de sinais, os quais desde cedo têm garantida uma compreensão plena da comunicação do dia-a-dia, o que lhes possibilita receber as informações cotidianas.

A maioria das crianças surdas é submetida a uma língua auditivo-oral mesmo sem ter condições biológicas para recebê-la. “O aspecto essencial é: as pessoas profundamente surdas não mostram em absoluto nenhuma inclinação inata para falar. Falar é uma habilidade que tem de ser ensinada a elas, e constitui um trabalho de anos [...]” (SACKS, 1998, p.43).

Tomando a citação do autor, temos argumentos que nos remetem à reflexão do porquê de durante tanto tempo a pessoa surda ter sido descrita como aquela que apresentava características bem peculiares, como, por exemplo, aprendizado lento, precisando sempre do material concreto e muita repetição para aprender e necessitando frequentar dois anos a mesma série escolar; nervosa, agitada, antissocial. Essas características eram descritas como inerentes à surdez e não como consequência da falta de uma língua que levasse os sujeitos surdos ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Tal como acontece com a criança ouvinte, que adquire a língua oral de forma natural, bastando a convivência com falantes que usam a oralidade, a criança surda necessita de interação em língua de sinais. Para Sacks (1998, p.130), “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem”. Para um pleno desenvolvimento da linguagem, as crianças surdas necessitam do contato precoce com usuários de língua de sinais.

Luria e Yudovich (1987) consideram a linguagem essencial para a formação dos processos mentais da criança. A interação verbal que o adulto estabelece com a criança, ensinando-lhe o significado dos conceitos que foram construídos pelos

homens ao longo da sua existência, tem influência decisiva no desenvolvimento infantil. Os autores afirmam:

A linguagem, que encerra a experiência de gerações, ou da humanidade, falando num sentido mais amplo, intervém no processo do desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. Ao nomear os objetos e definir, assim, as suas associações e relações, o adulto cria novas formas de reflexão da realidade na criança, incomparavelmente mais profundas e complexas do que as que ela poderia formar através da experiência individual. Todo esse processo da transmissão do saber e da formação de conceitos, que é a maneira básica com que o adulto influi na criança, constitui o processo central do desenvolvimento intelectual infantil (LURIA; YUDOVICH, 1987, p.11).

Em consonância com essas colocações citamos Vygotsky (1993), que destaca a linguagem como principal instrumento de desenvolvimento das funções complexas do pensamento. Segundo esse estudioso, “o crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é da linguagem” (VYGOTSKY, 1993, p.44).

Luria e Yudovich (1987), na tentativa de estudar a linguagem e o papel que ela desempenha na formação das funções superiores do pensamento, investigaram dois irmãos gêmeos univitelinos de cinco anos com atraso no desenvolvimento da fala. Os gêmeos Yura³ e Liosha⁴ foram separados e cada um passou a frequentar uma turma distinta na creche. O objetivo da separação foi forçá-los a interagir verbalmente com outras crianças, porque quando estavam na mesma classe não se relacionavam com as demais crianças, preferindo ficar próximos um do outro e ajudar-se mutuamente.

Os gêmeos apresentavam atraso no desenvolvimento da linguagem:

Até os dois anos de idade, os gêmeos não falaram absolutamente nada; com um ano e meio só diziam “mamãe” e “papai”. Aos quatro anos, sua linguagem consistia num pequeno número de sons pobremente distinguidos, que empregavam no brinquedo e na comunicação (LURIA; YUDOVICH, 1987, p.30).

³ O autor o denomina de gêmeo A.

⁴ O autor o denomina de gêmeo B.

As crianças entendiam bem a fala cotidiana, mas quando expostas a uma forma de linguagem mais elaborada e de grau de complexidade gramatical elevado, necessitavam, para sua compreensão, de explicações que significassem em detalhes a mensagem.

Os gêmeos eram os caçulas dos sete filhos de uma família. As experiências sociais das crianças eram limitadas, porque ficavam a maior parte do tempo em casa, na companhia um do outro. A falta de contato com livros de histórias infantis configurou-se como um fator que contribuiu para o atraso no desenvolvimento de linguagem dos gêmeos. “[...] Apesar de tudo, não aparentavam retardamento. Eram bons, alegres, enérgicos, travessos, abertos e carinhosos. Seus movimentos eram bastante rítmicos e vivos e mostravam harmonia” (LURIA; YUDOVICH, 1987 p.31).

Durante os dez meses de pesquisa os gêmeos ficaram em turmas separadas na creche, e os pesquisadores constataram melhora significativa na tentativa de interação verbal das crianças. A separação de Yura e Liosha desencadeou em ambos a necessidade de participar das atividades coletivas e de falar com outras pessoas, e evidenciou-se que a comunicação não verbal não era suficiente para o entendimento dos colegas pertencentes ao grupo.

A necessidade de comunicação para expressar os desejos e participar das brincadeiras levou-os a interagir com o grupo:

No terceiro mês da experiência, a linguagem unida a uma situação prática e a linguagem incompreensível fora da situação passaram a segundo plano, cedendo lugar a diversas formas verbais em que os elementos da linguagem “autônoma” já haviam deixado de representar papel importante e em que as formas de comunicação verbal mais próprias da idade passavam ao primeiro plano [...]. (LURIA; YUDOVICH, 1987, p.53).

Um dos gêmeos, o Yura, considerado o mais fraco, recebeu um programa de ensino que tinha como objetivo desenvolver a linguagem de forma adequada. A criança foi exposta a um treinamento verbal intensivo, com o propósito de fazê-la diferenciar os sons e melhorar a sua pronúncia, elementos fundamentais para a aquisição de um sistema verbal mais elaborado.

O método utilizado por Luria e Yudovich (1987) consistia em estimular Yura a responder às perguntas feitas a ele. As tarefas propostas pelos pesquisadores eram nomear objetos rapidamente, repetir frases completas e descrever imagens. Este trabalho produziu bons resultados, pois, “[...] após dez meses de instrução, a comunicação verbal da criança passou a ter outra forma” (LURIA; YUDOVICH, 1987, p.51). A partir de um trabalho sistematizado e intencional dos pesquisadores, Yura mostrou uma linguagem mais rica.

De acordo com os autores, durante a experiência a função orientadora e planificadora da linguagem começa a aparecer, dando possibilidades às crianças de ultrapassar as situações imediatas.

O trabalho de reeducação da linguagem feito com o gêmeo Yura aparece com bons resultados já no terceiro mês de experiência, deixando-o à frente do irmão em relação à linguagem narrativa

Com dez meses de experiência, aparecia em ambos os gêmeos a linguagem narrativa, mas o gêmeo A, que tinha sido reeducado, começa agora a adquirir formas complexas de linguagem narrativa, não vinculadas à situação imediata. Enquanto que, no gêmeo de controle B, a linguagem narrativa continuava ligada mais intimamente à situação imediata e, normalmente, não se separa dela (LURIA; YUDOVICH, 1987 p.55).

Com essa pesquisa, Luria e Yudovich (1987, p.80) mostram que a linguagem é determinante na formação intelectual: “[...] os meninos agora encontravam-se em condições de distanciar-se da situação imediata e de subordinar a sua atividade a um projeto formulado verbalmente, estabelecendo assim uma relação nova com essa situação”.

A partir da pesquisa desenvolvida pelos autores supracitados sobre o efeito da linguagem no desenvolvimento dos gêmeos Yura e Liosha, que até os cinco anos de idade apresentavam uma linguagem empobrecida, a qual não lhes possibilitava acessar estratégias cognitivas para resolver problemas, somente após o trabalho sistematizado com a linguagem foi possível verificar nas crianças manifestações de uso da inteligência.

Cabe destacar que a experiência feita por Luria e Yudovich (1987) de oferecer uma reeducação linguística ao gêmeo A mostrou que ele compreendeu a linguagem com maior facilidade do que o gêmeo B, evidenciando o papel fundamental da mediação e a necessidade de relacionar-se com o grupo de modo a poder comunicar-se com os colegas e ser compreendido por eles. O atraso no desenvolvimento de linguagem pode levar a um atraso intelectual.

Em relação à criança surda, por sua condição linguística, Silva (2008, p.39) comenta que,

Quando imersa em um ambiente onde se emprega majoritariamente a língua oral, a criança surda experimenta de forma perversa os efeitos da privação de interações verbais que lhe sejam significativas. Assim, prevenir o atraso no desenvolvimento da linguagem da criança surda é prevenir um atraso de ordem intelectual. Em outras palavras, assegurar para a criança surda o acesso à língua de sinais como primeira língua é um passo rumo à superação dos problemas que podem atingi-la.

A norma imposta na nossa sociedade é a de ouvir e falar. Até o final da década de 1980 os alunos surdos que não conseguiam adquirir essas habilidades eram obrigados a transitar em um mundo com menores possibilidades, tanto sociais quanto acadêmicas. O insucesso escolar recaía sobre o surdo e não se consideravam as condições linguísticas que lhe eram ofertadas.

Vygotsky (1997) foi um dos primeiros pesquisadores a considerar a língua de sinais (à qual ele se referiu como mímica) como necessária para o desenvolvimento do pensamento da criança surda. A posição de Vygotsky (1997) em relação à educação da criança surda sofreu mudanças ao longo das suas pesquisas. Em uma fase inicial o autor escreveu que o uso da “mímica” impossibilitava a aquisição da fala e, conseqüentemente, não levava os alunos surdos à formação das funções superiores do pensamento. Por outro lado, fez críticas aos métodos orais da época, que se baseavam em uma fala artificial e “morta”, e sugeriu que tomassem a fala em uso como referência para o ensino da oralidade.

Contrariando o que tinha dito até a década de 1920 sobre a educação dos surdos, Vygotsky (1997, p.353) escreve, na década de 1930, que

os estudos psicológicos (experimentais e clínicos) demonstram concordar que, no estado atual da pedagogia dos surdos, a poliglossia (domínio de diferentes formas de linguagem) constitui o caminho que não se pode evitar e mais frutífero para o desenvolvimento linguístico e a educação da criança surda (VYGOTSKY, 1997, p.353).

O autor não foi intransigente na defesa do oralismo puro nem da língua de sinais; ele apenas propôs o uso de diversas linguagens ao aluno surdo, entre as quais a língua de sinais aparece com destaque.

Vygotsky (1997) fez severa crítica à pedagogia centrada no déficit da criança. Orienta o trabalho do professor voltado às potencialidades do aluno, não ao que lhe falta (no caso do aluno surdo, a audição). No conceito de compensação encontra-se a chave para levar o aluno com deficiência a adquirir o conhecimento.

O autor argumenta que as leis do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, pontuando que naquelas com deficiência existem peculiaridades na organização sociopsicológica que requerem do professor a busca por caminhos alternativos e recursos especiais de ensino.

Góes (2002, p.99), baseada em Vygotsky, ressalta:

o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência depende das condições concretas oferecidas pelo grupo social, que podem ser adequadas ou empobrecidas. Não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.

O conceito de deficiência é construído culturalmente. Para uma criança que nunca ouviu, o silêncio não é “penoso”. Ela não sente o desejo de ouvir, porque não viveu a experiência da percepção auditiva do som. Sobre isso, Sacks (1998, p.45) mostra um exemplo:

devido a uma mutação, um gene recessivo vingou por 250 anos na ilha de Martha's Vineyard, Massachussets, a partir da chegada dos primeiros colonizadores surdos na década de 1960. [...] a incidência de surdez aumentara para uma em cada quatro pessoas. Em

resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais, havendo livre comunicação entre surdos e ouvintes (SACKS, 1998, p.45).

Nessa ilha, como escreve Sacks (1998), os surdos tinham uma vida normal. A comunicação acontecia naturalmente, entre surdos e ouvintes, porque os ouvintes dessa ilha eram bilíngues.

Skliar (1997) critica o modelo pedagógico adotado na educação dos alunos surdos baseado na correção da falta de audição, na cura da surdez, e propõe um modelo pedagógico no qual a língua de sinais torna-se fundamental para a formação do pensamento e da identidade do aluno surdo.

A concepção atual que se tem da surdez é que se trata de uma diferença linguística em que, no processo ensino-aprendizagem, não se leva em consideração o grau da perda auditiva do aluno. O uso da língua de sinais na comunicação garante condições de acessibilidade ao conhecimento.

Schaff (1964, p.161) aponta a necessidade de o aluno surdo usar a língua de sinais para assegurar o desenvolvimento do pensamento reflexivo e abstrato

[...] os sábios soviéticos afirmam, antes de tudo, que uma criança privada da faculdade da palavra em consequência de uma enfermidade, e à qual não se transmite um sistema qualquer de sinais, está condenada a uma enfermidade mental durável. Trata-se de indivíduos que, afora a sua surdez ou cegueira, são normais e potencialmente capazes de atingir um nível intelectual, por vezes muito elevado. [...] também provaram que, transmitindo um sistema de sinais a uma criança ferida de surdez e de cegueira – sistema que consiste na transposição da linguagem sonora para a linguagem tátil -, levamos a criança a franquear um passo decisivo, que transforma em realidade as suas possibilidades de desenvolvimento.

A linguagem organiza e determina o desenvolvimento do pensamento intelectual inicial. Oliveira (1997, p.45) afirma que “[...] a condição humana é aprendida pelo uso da linguagem”. É preciso haver interação entre pessoas nas mesmas condições para que aconteça o aprendizado. Rego (1999, p.71) cita um exemplo relativo à aquisição da fala “[...] a criança só aprenderá a falar se pertencer a uma comunidade de falantes”. Para que a fala seja adquirida não basta que a criança tenha intacto o aparelho fonador e todas as condições orgânicas, mas torna-

se condição necessária para o aprendizado a sua interação com usuários da linguagem.

No caso da criança surda que, mesmo tendo seu aparelho fonador preservado, não pode adquirir a fala em função de não receber o *feedback* acústico necessário à memorização das palavras, a língua de sinais cumpre a mesma função que a fala para os ouvintes.

Vygotsky (2002) atribui à escola uma função importante na vida da criança, e observa que a criança, antes de vir para a escola, traz conhecimentos a respeito das diversas disciplinas trabalhadas na escola, porém esses conhecimentos são empíricos, e só a partir do seu ingresso na escola ela passa a lidar com outro tipo de conhecimento, o científico. De acordo com Smolka e Nogueira (2002, p.78-79), a escola é “[...] um lugar institucional, a qual é atribuída uma função específica, de instruir, de trabalhar o conhecimento historicamente produzido, de possibilitar a participação das crianças nesse processo de produção”. A escola se organiza estabelecendo regras e normas de conduta e transformando os indivíduos no tocante a seu modo de pensar, falar e agir.

2.3 A LINGUA DE SINAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A singularidade da educação dos alunos surdos é a utilização da língua de sinais. Essa língua espaçovisual possibilita ao surdo a comunicação e a mediação necessária para a formação do pensamento conceitual. Goldfeld (1997, p.149) salienta que “[...] a abstração e generalização são funções mentais extremamente relacionadas e dependentes da linguagem”. Quando a criança surda é exposta precocemente à língua de sinais o seu aprendizado acontece em ritmo semelhante ao da criança ouvinte. Essa ideia é confirmada por Bellugi e Petito (apud QUADROS, 1997, p.79), ao concluírem que

a criança surda de nascença, com acesso a uma língua espaçovisual proporcionada por pais surdos, desenvolverá uma linguagem sem qualquer deficiência. Além disso, os dados apresentados sugerem

que os fundamentos da linguagem não estão baseados na forma do sinal, mas, sim na função linguística que a serve.

Na realidade, a maioria das crianças surdas chega à escola sem saber a língua de sinais e sem ter adquirido a oralidade. A ausência da linguagem coloca essas crianças em desvantagem em relação às ouvintes, que adquirem a oralidade no convívio com os pais, de forma espontânea. A escola de surdos assume o papel do ensino da primeira língua e dos conteúdos acadêmicos.

Atualmente, o aluno surdo pode ser atendido em dois contextos escolares distintos: no ensino regular e na escola especial bilíngue. O desejo da maioria dos pais ouvintes que têm filhos surdos e a expectativa de muitos surdos é estudar no ensino regular; por outro lado, os pais surdos e os surdos engajados nos movimentos surdos defendem a escola bilíngue.

No Brasil, na década de 1980 iniciou-se a discussão em torno da integração da pessoa com deficiência nas escolas regulares. De acordo com esse movimento em prol da inserção dos alunos com deficiência nas escolas regulares, para receber alunos com deficiência a escola não precisava se modificar em relação ao currículo ou à estrutura. No caso do aluno surdo, ele deveria aprender a falar para fazer parte da sala de aula, em que a maioria dos alunos era ouvinte. O aluno deficiente auditivo ficava na escola especial e recebia a reabilitação da audição e da fala. A partir do momento em que a linguagem oral fosse dominada, ele poderia fazer parte da escola regular. Os esforços pedagógicos da escola especial ficavam voltados a ensinar os surdos a falar.

Skliar (1997, p.11) argumenta que “é neste sentido que o discurso da medicina se torna aliado incomparável da concepção clínica dentro da educação especial: os esforços pedagógicos devem submeter-se previamente a uma potencial – e quimérica – cura da deficiência”.

A consequência desse encaminhamento pedagógico oferecido pela escola especial mostrava-se presente no idealismo dos professores dessas instituições por meio das baixas expectativas em relação ao aprendizado dos seus alunos. Muitos alunos surdos permaneciam longos anos na escola especial e nunca chegavam a frequentar o ensino regular, porque não conseguiam alcançar as metas necessárias para sair da escola especial, como pontua Mantoan (2003, p.23):

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p.23).

Na vigência do paradigma da integração houve uma separação entre a educação regular e a especial. O objetivo da educação especial era “reabilitar” o aluno para ingressar no ensino regular. A educação especial configurava-se como um programa paralelo ao ensino regular. As escolas especiais para surdos direcionavam o currículo para práticas que fizessem o surdo ouvir e falar. Skliar (1997, p.111) explica que “medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação [...]”.

A partir da década de 1990, a discussão em torno da inclusão se estende a vários países. A Declaração de Salamanca⁵ é um documento conhecido internacionalmente que trata da inclusão e discute a possibilidade de modificar a sociedade, em especial as escolas, para atender às necessidades especiais dos alunos. *O documento defende uma única escola para as crianças:*

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas, desfavorecidos ou marginalizados (BRASIL, 1994).

A inclusão das pessoas com deficiência requer mudanças nas atitudes e nas práticas. Para isso é necessário desconstruir a imagem de que a pessoa com deficiência é dependente, incapaz. É fundamental a remoção de barreiras

⁵ Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida em Salamanca, na Espanha, em 1994, envolvendo 92 governos e vinte e cinco organizações não governamentais, sendo aprovada a Declaração de Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Especiais.

estruturais, tanto as físicas, quanto as materiais, para dar igualdade de oportunidades e condições a todas as pessoas.

Sassaki (2005) destaca que a reabilitação é um processo importante na vida das pessoas deficientes, mas não pode se tornar condição de ingresso ou o único objetivo da escola

[...] para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades dos seus membros. O desenvolvimento, por meio da educação, reabilitação etc. das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão e não como um pré-requisito, como se essas pessoas precisassem pagar ingressos para poderem fazer parte da sociedade (das escolas comuns, das empresas comuns etc.) (SASSAKI, 2005, p.21).

O paradigma da inclusão parte do princípio de que a sociedade e a escola precisam se modificar para receber “todos os alunos”, com o discurso do direito de igualdade e preocupações humanitárias.

Para se efetuar uma mudança é preciso repensar as políticas públicas. Não basta uma mudança na forma de narrar a inclusão, é preciso também estabelecer formas de atendimento possíveis de colocar em prática nas escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas.

Carvalho (2005, p.55) faz um alerta “se não tivermos a coragem de enfrentar discussões assumindo atitudes mais críticas, poderemos ter, como resultado das propostas de inclusão educacional escolar, nada mais do que inserção física, com interações baseadas na solidariedade mecânica”.

Para a autora, o movimento da inclusão não diz respeito somente à melhoria de qualidade de ensino para os alunos com deficiência. A partir do momento em que recebe alunos necessitados de recursos especiais para aprender a escola regular é desafiada a repensar sua forma de ensinar, a modificar o seu currículo. Com isso todos os alunos seriam beneficiados, porque, em tese, essas ações da escola em prol da inclusão melhorariam a qualidade de ensino de toda a escola.

Em relação à estrutura da escola regular e seu currículo, Garcia (2008, p.592-593) afirma:

[...] não se trata de buscar apenas uma melhor adaptação de crianças e jovens com deficiência às estruturas escolares e seus currículos ou de adaptar currículos aos alunos com deficiência. [...] a partir de políticas educacionais, é preciso modificar as condições sociais e educacionais que limitam, oprimem e violentam professores e estudantes na forma de processos escolares, na presença e/ou na ausência de estudantes com deficiência. Na sua presença, podemos identificar limites, opressão e violências muito particulares. Mas também podemos perceber formas peculiares de relacionamento com o conhecimento, as quais representam ao mesmo tempo, limites e possibilidades [...] (GARCIA, 2008, p.592-593).

A inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular requer uma discussão ampla, que tome como ponto de partida as condições reais da educação brasileira. Se houver um recorte na análise, os alunos deficientes poderão ser apontados como os únicos responsáveis de um sistema que está apresentando graves problemas e necessita de ações urgentes para a sua melhoria.

Lacerda (2009, p.40) faz uma crítica à atual política educacional de inclusão quando esta reduz o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais à simples “aceitação social da presença desses alunos em salas de aula no ensino regular [...]”. Quanto aos alunos surdos a autora afirma:

Os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, no qual circulem a Libras e a língua portuguesa e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para com eles se relacionarem. [...] a inserção de um único aluno surdo em uma sala de aula, usando uma língua diferente (Libras), o torna marginal aos processos de socialização e aprendizagem [...] (LACERDA, 2009, p.41-42).

A política de educação bilíngue para os surdos precisa ser pensada além da presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula. É preciso garantir a difusão da Libras e as condições de aprendizagem do aluno surdo.

A seguir apresentamos dados que mostram o crescimento, em nível nacional, do número de alunos com deficiência que estão inclusos no ensino regular e recebendo as medidas de apoio necessárias ao seu aprendizado.

De acordo com o Censo Escolar, entre 1998 e 2006 houve o acréscimo de 6.405 matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 285 em escolas e classes especiais, conforme o gráfico:

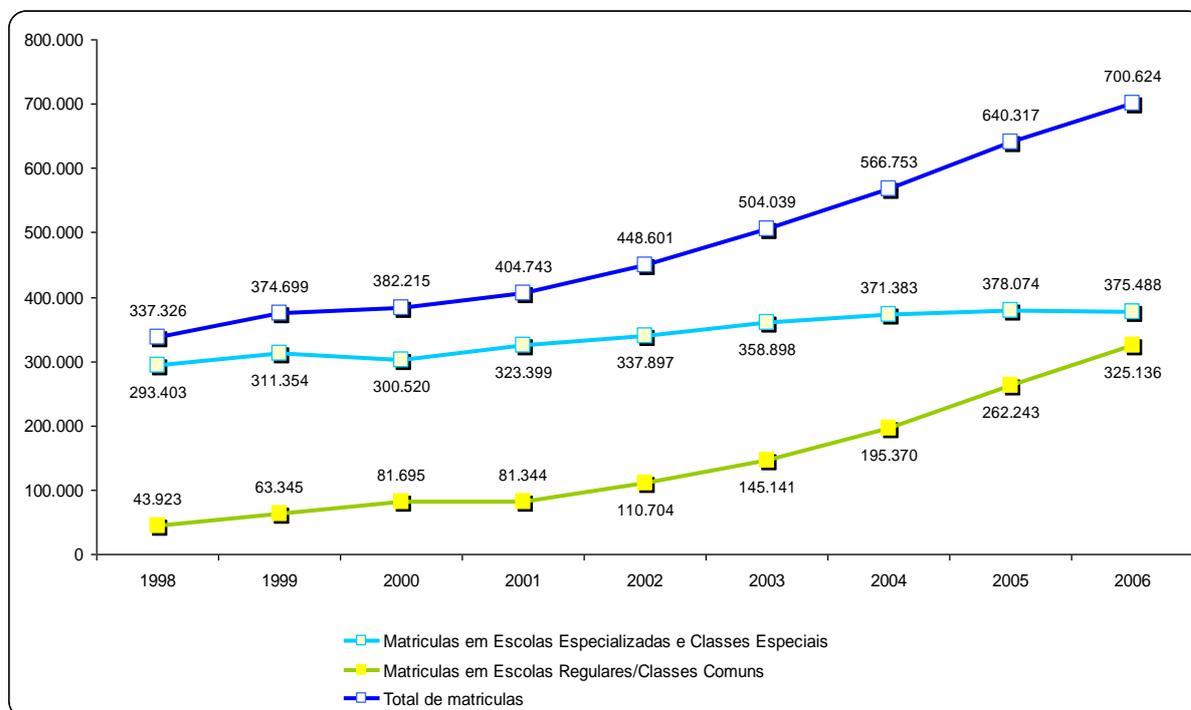


Gráfico 1: Evolução de matrículas na educação especial – 1998 a 2006

Fonte: Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

Quanto à questão da educação de alunos surdos no Brasil, verificamos que o amparo legal que orienta a inclusão indicando que é preferencialmente na escola regular que devem estudar as pessoas com deficiência é encontrado nos seguintes documentos:

1) a Constituição Federal de 1988, cujo art. 208 estabelece como dever do Estado com a Educação que este dever seja efetivado mediante a garantia de:
III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

2) o Estatuto da Criança e do Adolescente, em cujo Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no art. 53. Item III consta como um

desses direitos o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

3) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, que no Capítulo V – Da Educação Especial, art. 58, assim estabelece: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A orientação dos três documentos é que o aluno com deficiência estude preferencialmente no ensino regular, embora os documentos abram espaço para que haja escolas especiais.

Atualmente, no Brasil, a educação inclusiva é legalmente amparada pelo documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, finalizado no início de 2008. Na apresentação do documento Brasil (2008, p.1) a defesa da inclusão é pautada no princípio de que é “[...] direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem todos juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. O documento é claro na orientação de que não sejam mais criadas escolas especiais e orienta que as já existentes transformem-se em centros educacionais especializados.

Com relação ao aluno surdo, o documento sugere que receba a educação bilíngue, isto é, na língua portuguesa e língua brasileira de sinais (Libras). Recomenda ainda o serviço do profissional tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa para a garantia da acessibilidade comunicativa, e faz a recomendação de que os alunos surdos estejam, com outros surdos, nas turmas comuns da escola regular para que possam interagir com outros falantes da língua de sinais.

As escolas regulares que tenham alunos surdos incluídos, eles têm direito ao tradutor/ intérprete de língua de sinais – TILS. O TILS tem a competência linguística em Libras/língua portuguesa e atua em diferentes contextos nos quais há pessoas surdas inseridas. É um mediador na comunicação entre surdos e ouvintes e ouvintes e surdos, sendo também visto como uma ferramenta de inclusão.

O TILS é um profissional novo no cenário das escolas brasileiras, e na maioria das vezes os professores não entendem com clareza a sua função na sala de aula e querem delegar-lhe a função de ensinar o conteúdo científico ao aluno

surdo, ou, erroneamente, acreditam que, resolvida a questão comunicativa, o aluno surdo não terá problemas de aprendizagem.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, já referida, foi implementada pelo Decreto Presidencial n.º 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). O objetivo principal do decreto é firmar o compromisso da União de prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para o AEE.

O referido decreto, no seu art. 3º, parágrafo 2º, orienta:

A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para a comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

Outro documento orientador no processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades /superdotação é o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, homologado em 24/9/2009, que institui a inclusão escolar compulsória a partir de 2010. Assim, segundo esse parecer os referidos alunos serão contabilizados duplamente no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, quando matriculados em classes comuns do ensino regular e do AEE.

O Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional da Educação e da Câmara da Educação Básica, editou a Resolução N.º 4, de 2/10/09, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica modalidade Educação Especial e em seu art.º 1 orienta:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/Superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, ou de Instituições comunitárias, confessionais, filantrópicas e sem fins lucrativos.

Em outros termos, o Decreto n.º 6.571/2008, o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009 e a Resolução n.º 4, de 2/10/09, orientam os sistemas de ensino, tanto da rede regular quanto da Educação Especial, quanto à oferta do ensino para o ano de 2010 aos alunos com *Deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação* e indicam que todos os alunos deverão ter dupla matrícula: no Ensino Regular e no AEE.

O Estado do Paraná, por meio da Secretaria Estadual de Educação – SEED e do Departamento de Educação Especial e Inclusão – DEEIN, posiciona-se cautelosamente pela manutenção das escolas especiais, para o atendimento dos alunos que apresentem alta especificidade e demandem apoios e serviços intensos e permanentes, além de espaços especialmente preparados para realizarem seu processo de aprendizagem, até o ano de 2011.

Atualmente, a língua de sinais ganhou espaço de discussão dentro das escolas que têm alunos surdos incluídos. Com a aprovação da Lei n.º 10.436/02, que dispõe sobre a língua de sinais, e a edição do Decreto n.º 5.626/05, que regulamenta essa Lei, os surdos brasileiros têm assegurado o direito legal de usar a língua de sinais a partir de uma política linguística que proporcione a sua inclusão social. O Decreto estabelece um prazo de dez anos para que as ações sejam efetivadas.

Entre as ações a serem implementadas a partir do citado decreto destacamos a determinação da inclusão da Libras como uma disciplina curricular nas licenciaturas. Quadros e Paterno (2006, p.24) observam:

[...] Os professores que tiverem tido a disciplina de língua de sinais na graduação possivelmente não serão fluentes na LIBRAS para ministrar aula diretamente nessa língua, mas já terão desconstruído alguns dos mitos sobre os surdos e sua língua. Isto terá impacto na sala de aula quando estiver diante do aluno surdo.

As questões linguísticas sempre ocuparam lugar de destaque no processo educacional dos alunos surdos. Houve momentos – na vigência da abordagem oralista – em que essas questões foram a única preocupação do ensino e os problemas genuinamente pedagógicos não tiveram espaço de discussão dentro das escolas.

A educação dos alunos surdos é um assunto que preocupa as escolas. Lacerda (2006, p.164) denuncia que o ensino oferecido ao aluno surdo não está promovendo o seu desenvolvimento:

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

Os alunos surdos necessitam de metodologias de ensino diferenciadas, que privilegiem o canal visual e possibilitem a compreensão e apreensão dos conteúdos ensinados pelos professores.

Entre os recursos disponíveis para o professor utilizar em sala de aula para ensinar alunos surdos destacamos fotografias, ilustrações, imagens, gráficos, e mapas. Esses recursos podem e devem ser utilizados no cotidiano das salas de aula para introduzir um conteúdo novo, pois são uma importante pista visual para o aluno, facilitando a memória visual. Citamos ainda os recursos tecnológicos como fortes aliados do ensino, entre eles o computador, o *data show*, a TV e os filmes legendados, que ajudam no entendimento de temas abstratos.

Silva (2008, p.8) afirma:

A apropriação da língua portuguesa escrita pela criança surda brasileira, em um contexto bilíngue de educação, se constitui em um dos aspectos mais polêmicos e desafiadores de uma prática pedagógica alicerçada nessa filosofia. As dificuldades manifestadas pelos surdos nas habilidades de leitura e escrita evidenciam a tortuosa relação dessa minoria linguística como esse aspecto da cultura majoritária, que é a escrita alfabética. A representação por meio da escrita alfabética de conteúdos pensados em língua de sinais, bem como a leitura e a compreensão em sinais, de conteúdos registrados em português escrito, exige do surdo o uso de recursos sofisticados de suas funções cognitivas. Isso porque, ele necessita transitar simultaneamente por duas modalidades linguísticas de bases distintas – uma de natureza oral-auditiva e uma de natureza visual-espacial.

A autora alerta que o aprendizado da língua portuguesa pela criança ouvinte em fase inicial de apropriação da leitura e escrita está ancorado na relação entre a escrita e a oralidade. A escrita alfabética apoia-se na sonoridade. O domínio da escrita não é espontâneo para a criança ouvinte, ele ocorre a partir da mediação do adulto letrado e da escola; mas para o surdo, a conquista da escrita pelo estabelecimento da relação entre letra e som é impraticável. Afirma a mesma autora:

As dificuldades enfrentadas por alunos surdos para o domínio da escrita alfabética são amplamente conhecidas e as razões para essas dificuldades são plenamente justificáveis. Representar pela escrita alfabética uma língua espaço-visual não é tarefa fácil. A relação direta entre o som e o símbolo escrito inexistente para o aluno surdo. As línguas de sinais não possuem relações estruturais com a escrita alfabética, que foi criada para a representação gráfica dos sons da fala (SILVA, 2008, p.207).

A criança surda ancora-se no aspecto visual da escrita, que é significado pela língua de sinais. O contato com materiais escritos diversificados e significativos contribui para despertar na criança surda a necessidade de ler e escrever, mas não é suficiente para o seu aprendizado.

A aquisição da língua portuguesa pelos surdos por meio de metodologias de ensino que conduzam a essa aquisição é desafio assumido por alguns pesquisadores no Brasil. O ensino da língua portuguesa para alunos surdos recebe diferentes críticas de estudiosos da área (FERNANDES, 2003; KARNOPP, 2002), que apontam alguns equívocos teóricos. Entre esses equívocos destaca-se a crença dos professores de que o domínio da oralidade é condição para o aprendizado da escrita. Mesmo com relação aos professores que atuam em escolas bilíngues para surdos, há pistas de que eles condicionam o domínio da oralidade ao aprendizado da escrita da língua portuguesa.

Outro equívoco frequente entre os professores de alunos surdos refere-se aos encaminhamentos metodológicos utilizados em sala de aula. Os surdos aprendem e convivem em sala de aula com duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa, no entanto a língua portuguesa é ensinada com a mesma pedagogia empregada para ensinar as crianças ouvintes, ou seja, o seu ensino é planejado e desenvolvido em sala de aula com estratégias de ensino de língua materna, tendo um enfoque lexical, partindo-se do ensino de palavras.

Para o aluno surdo a língua portuguesa é uma segunda língua, e seu aprendizado exige o uso de práticas escolares que potencializem a experiência visual dos alunos. De acordo com Karnopp (2002, p.57), “a ênfase na escola de surdos está voltada para o estudo do vocabulário e para a memorização de regras da gramática tradicional, fato que pouco contribui para a formação de um leitor produtor de textos”. A apropriação da língua portuguesa pelos alunos surdos depende da mediação feita em língua de sinais e estratégias de ensino diferenciadas.

Paterno e Quadros (2006, p.20) explicam que “a escola é um local onde tradicionalmente ocorre disputa das línguas e é neste espaço institucional que comumente se operam os mecanismos de repressão linguística, onde o saber do grupo da cultura hegemônica é imposto sobre a escola”.

Nas escolas bilíngues para surdos a grande maioria dos professores é ouvinte, e a língua usada majoritariamente entre eles é a língua portuguesa oral. Kyle (1999, p.18) salienta que o fato de a opção política linguística da escola de surdos ser por uma abordagem bilíngue “[...] não significa necessariamente que há uma aceitação real do uso da língua e do contexto no qual esta ocorre. Não implica que a língua seja usada em toda a escola”. É preciso um compromisso do professor com o ensino e a sua imersão na língua de sinais por meio do convívio com a comunidade surda, fora do ambiente da escola, em situações de uso cotidiano da língua de sinais. Quadros e Schmiet (2006, p.19) enfatizam: “[...] a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues”.

A escola tem papel fundamental no desenvolvimento humano, e para a criança surda, a escola bilíngue é o espaço que lhe possibilita desenvolver as competências necessárias ao seu aprendizado.

De acordo com pesquisas desenvolvidas por Capovilla (2008, p.8) e seus colaboradores, “[...] as escolas especiais com ensino em Libras são mais eficientes em desenvolver competências (tanto em Libras quanto de leitura e escrita do Português) em alunos surdos”, ao passo que para o aluno deficiente auditivo a escola regular mostrou-se mais eficiente para o ensino da língua portuguesa. Ainda de acordo com o autor,

[...] isso ocorre porque alunos com deficiência auditiva ainda tem no português sua língua materna, ao passo que os alunos surdos tem na Libras a sua língua materna. [...] como quase toda a totalidade dos alunos das escolas para surdos são surdos e não deficientes auditivos, a descontinuidade das escolas especiais para surdos com a sua transformação em escola comum constitui um desserviço à educação dos surdos, e um profundo retrocesso educacional de sérias consequências pedagógicas para o país [...] (CAPOVILLA, 2008, p.8).

A orientação da política federal é que não se criem novas escolas especiais (no caso dos alunos surdos, escolas bilíngues), e que as já existentes sejam transformadas em centros educacionais. As pesquisas têm mostrado, no entanto, que o aluno surdo avançou na sua vida escolar a partir da sua imersão em ambientes bilíngues, com uso sistematizado da língua de sinais.

Na linha de ação da declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), o artigo 21 do capítulo II destaca que os surdos devem ter um atendimento específico:

As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos e ser assegurado a todos os surdos o acesso ao ensino da linguagem de sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação dos surdos e de surdo-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.

A questão linguística é o que diferencia a orientação dada na Declaração de Salamanca à educação dos surdos. Com relação às outras deficiências, a orientação é que devem estudar nas escolas regulares de ensino. Somente ao aluno surdo e ao surdo-cego é sugerida uma exceção, ou seja, que estude em escolas ou classes especiais.

Lacerda (2006) afirma que o ouvinte se beneficia com a presença de um aluno surdo na sala de aula, porque tem a oportunidade do convívio com o diferente; mas o aluno surdo não recebe nenhum benefício nesse convívio, pelo contrário, fica isolado em sala de aula:

[...] para o aluno surdo, que deve cursar o ensino fundamental, será efetivamente melhor uma escola na qual os conteúdos sejam ministrados em sua língua de domínio, que ele tenha professores e companheiros que partilhem com ele a língua de sinais, de modo a poder se desenvolver o mais plenamente possível, como é oportunizado para as crianças ouvintes no ensino fundamental (LACERDA, 2006 p.181).

Encontramos defensores da inclusão do aluno surdo no ensino regular. Damazio (2007, p.25), por exemplo, defende essa inclusão e afirma que “O trabalho pedagógico com alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa”. A realidade que se apresenta nas escolas em que haja alunos surdos inclusos é que o intérprete de língua de sinais é a única pessoa que sabe Libras na escola e acaba sendo a pessoa com quem o aluno surdo interage durante as quatro horas que passa na escola.

Karnopp (2004, p.10) afirma que

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto na escrita. Assim, contar com intérpretes de língua de sinais é condição mínima e necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, entendendo e fazendo-se entender [...].

Os discursos proferidos em torno da inclusão são sintonizados com os princípios filosóficos aceitos pelos documentos oficiais, mas camuflam a realidade educacional brasileira, Lacerda (2006, p.168) mostra que encontramos nas escolas

[...] classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do sistema educacional põem em questão a própria ideia de *inclusão* como política que, simplesmente, propõe a inserção dos alunos nos contextos escolares presentes.

Já foi confirmado por diversos autores (SACKS, 1998; SKLIAR, 1997, 1998; LACERDA, 2006; CAPOVILLA, 2008) que as crianças surdas possuem o mesmo nível de inteligência das crianças ouvintes, porém é necessário que elas tenham acesso ao conhecimento por meio de uma língua visual. A surdez deverá marcar

apenas a necessidade de utilizar recursos diferenciados de ensino para o aluno surdo, e não configurar-se como empecilho ao seu aprendizado.

Quanto à inclusão no Estado do Paraná, Matiskei (2006, p.10) observa: “[...] praticamos uma inclusão educacional responsável no Paraná: ouvindo, dialogando, promovendo a aproximação entre os contextos regular e especial, com oportunidade de uma formação continuada, com valorização profissional”. Até 2004, os professores da rede estadual de ensino que atuavam com a Educação Especial recebiam 50% de adicional no salário, que deveria ser empregado na compra de materiais de estudo.

O Estado do Paraná oferece uma rede de apoio, tendo como objetivo garantir que os alunos com deficiência (intelectual, visual, surdez e física), transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação sejam atendidos na rede regular de ensino, inclusos em sala de aula ou em classes especiais.

REDE DE APOIO - 2008	SERV/APOIO	ALUNOS
ÁREA DA DEFICIÊNCIA MENTAL		
Classe Especial – DM	1124	10.710
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	892	11758
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	812	7655
ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL		
Centro de Atendimento Especializado CAE	320	1959
atividades complementares (baixa visão adquirida/ cegueira adquirida)		1946
<i>Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual</i>	5	
ÁREA DA SURDEZ		
Centro de Atendimento Especializado CAE	202	1508
Programa de Ensino Regular com Atendimento Especializado - PERAE	9	63
Professor Interprete	234	929
<i>Centro de Apoio aos Profissionais da Educação</i>	1	
ÁREA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA		
Centro de Atendimento Especializado CAE	3	13
Professor de Apoio Permanente	118	124
ÁREA DAS CONDUTAS TÍPICAS		
Classe Especial – CT	31	134
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	4	14
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	9	65
ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		
Sala de Recursos 1ª a 4ª séries	6	89
Sala de Recursos 5ª a 8ª séries	7	119
<i>Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação</i>	1	
TOTAL		37.086

Quadro 1: Serviços de apoio oferecidos no Estado do Paraná e o número de alunos atendidos em cada área

Fonte: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009).

De acordo com o quadro, o Estado do Paraná tem 37.086 alunos que recebem o serviço de apoio especializado.

Discutiremos apenas os dados da área da surdez, que é nosso objeto de estudo. Há 929 alunos surdos inclusos nas salas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que contam com 234 tradutores intérpretes de língua de sinais. O Estado conta com 202 *centros de atendimento especializado na área da surdez* (CAES), os quais constituem um serviço de apoio pedagógico para alunos surdos matriculados em estabelecimentos de ensino regular da Educação Básica. Esses centros têm como finalidade a garantia, em contraturno da educação bilíngue, do ensino da Libras e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Nesses centros são atendidos 1.508 alunos. O Estado dispõe ainda do Centro de Apoio aos Profissionais da Educação – CAS e de nove unidades do Programa de Ensino Regular com Atendimento Especializado – PERAE⁶ – prestando atendimento a 63 alunos.

No Estado do Paraná existem várias escolas bilíngues que oferecem a educação para os alunos surdos, mas o Estado assegura condições para a família e os alunos optarem entre a inclusão em escolas regulares e a matrícula em escolas bilíngues. Nas escolas bilíngues a língua de sinais é a língua de veiculação dos conhecimentos, e o aprendizado da língua portuguesa aparece com destaque, sendo seu ensino oferecido com estratégias especiais. A exigência para os professores ministrarem aulas nas escolas bilíngues para surdos é que, além do curso de especialização em educação especial, tenham proficiência em língua de sinais. O número de professores surdos contratados ainda é baixo em relação aos professores ouvintes. No Brasil, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta no cenário escolar as figuras dos profissionais *professor surdo* e *instrutor surdo de Libras*, e assim os define:

Professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação. Instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação em nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

⁶ Atendimento para alunos surdos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

O professor surdo é um profissional fundamental dentro das escolas bilíngues para surdos e seu papel é, entre outros, é ensinar a língua de sinais e todos os seus aspectos culturais para os alunos surdos e para os profissionais ouvintes.

Apresentamos no quadro abaixo dados sobre a cidade de Maringá com os serviços de apoio oferecidos aos alunos com *Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação*.

Rede de Apoio	Serviços de Apoio	Alunos
ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL		
Classe Especial – Def.Intelectual	11	35
Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries	71	684
ÁREA DA DEFICIÊNCIA VISUAL		
Centro de Atendimento Especializado	11	91
Centro de Apoio Pedagógico – CAS	1	*
ÁREA DA SURDEZ		
Centro de Atendimento Especializado	1	8
Professor Intérprete	11	24
ÁREA DA DEFICIÊNCIA FÍSICA		
Professor de apoio Permanente	10	10
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO		
Professor de apoio em sala de aula	6	6
ÁREA DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO		
Salas de Recursos de 5ª a 8ª séries	3	12

* Todos os alunos da rede

Quadro 2: Serviços de Apoio oferecidos pelo Núcleo Regional de Ensino de Maringá – Setor Educação Especial e Inclusão Educacional – 2009

Fonte: Núcleo Regional de Educação de Maringá – Setor Educação Especial e Inclusão Educacional (Julho 2009).

Na área da surdez há onze intérpretes que prestam atendimento aos alunos surdos incluídos na rede estadual de ensino, e um guaiintérprete que acompanha uma aluna surdocega. Existe ainda o Centro de Atendimento Especializado (CAE).

O município de Maringá tem quatro escolas especiais conveniadas com o Estado e uma escola especial da rede particular de ensino que prestam o atendimento a pessoas com deficiência intelectual, surdez físico-neuromotora e transtorno global do desenvolvimento. As escolas são: Escola Especial Diogo Zuliani, que tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e atende alunos com deficiência intelectual; o Colégio Modelo

de Maringá – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (atende alunos surdos e é mantido pela Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN); a Escola Especial Albert Sabin, cuja mantenedora é a Associação Norte Paranaense de Reabilitação (ANPR) e que presta atendimento a alunos que apresentam deficiência físico-neuromotora; a Escola de Educação Especial Leo Kanner, que tem como mantenedora a Associação Maringaense dos Autistas (AMA). Esta última escola, que é da rede particular, atende pedagogicamente a todos os tipos de deficiência.

As referidas escolas atendem alunos da cidade de Maringá e região e são referência pelo ensino que prestam aos seus alunos com necessidades educativas especiais.

Para saber a respeito da aprendizagem de conteúdos escolares pelos alunos surdos e os alunos ouvintes, fizemos observações em duas turmas de alunos da Educação Básica de duas escolas, uma da rede municipal que atende alunos ouvintes e uma da rede particular que oferece atendimento somente a alunos surdos. Analisamos na seção seguinte as observações feitas em situações de sala de aula, durante a aplicação de um determinado conteúdo escolar previamente estabelecido pelas duas escolas.

3 MÉTODO

Os dados da pesquisa empírica foram colhidos ao longo do ano de 2008 e a coleta envolveu alunos de duas escolas, uma do ensino regular e uma do especial com atendimento especializado para surdos que frequentavam a 2ª série do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado com o intuito de investigar como se realiza a apreensão de conteúdos escolares nas crianças. Para tanto foram realizadas observações, registro das aulas e avaliação escrita, oral e sinalizada dos sujeitos da pesquisa. A aplicação do instrumento de avaliação (anexo) nas escolas citadas acima foi feita individualmente.

Os dados foram colhidos e analisados conforme os seguintes procedimentos: 1) sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema; 2) desenvolvimento de conteúdos escolares (a prática pedagógica); e 3) verificação da aprendizagem conceitual dos alunos.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

A coleta de dados envolveu duas escolas, das quais uma presta atendimento especializado para surdos⁷ e a outra é da modalidade regular e pertence à rede municipal de ensino⁸. As duas escolas situam-se na cidade de Maringá, Estado do Paraná.

A Escola Especial para Surdos é uma ONG de caráter filantrópico e se mantém com verbas dos governos federal, estadual e municipal. A referida escola foi fundada em 1981, com o objetivo de oferecer a reabilitação da fala aos alunos surdos. Em 1995 implantou o Ensino Fundamental e em 1996, seguindo uma tendência nacional, assumiu a proposta bilíngue na condução da educação de seus alunos. A partir daí todas as ações da escola foram direcionadas à aquisição da

⁷ A escola para surdos a que se refere o texto será, a partir de agora, denominada “escola especial”.

⁸ A escola municipal será, neste texto, denominada “escola regular”.

língua de sinais pelos professores e demais profissionais da escola e, principalmente, pelos alunos surdos. Também o ensino da língua portuguesa como segunda língua para os alunos mobiliza grandes esforços por parte da escola. Com esse propósito professores recebem cursos direcionados ao ensino do português como segunda língua.

A escola atende 90 alunos da Educação Básica. O corpo docente é formado por 27 professores ouvintes e 06 professores surdos.

O projeto de educação bilíngue desenvolvido pela escola especial privilegia a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. A escola é regida pelo sistema seriado e a nota mínima bimestral para a aprovação é 6,0 (seis).

A escola regular é municipal e foi fundada em 1990, atendendo atualmente 520 alunos do 1º ano à 4ª série e da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental. O corpo docente é composto por 40 professores. A escola conta com um Centro de Atendimento Especializado para o Deficiente Visual – CAEDV e duas classes especiais, e à noite oferece duas turmas do Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

A escola também é regida pelo sistema seriado e a nota mínima bimestral para a aprovação é 6,0 (seis).

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa vinte e oito crianças, das quais vinte e três são ouvintes e frequentam o ensino regular e as cinco compõem a amostra são surdas e estudam na escola especial, com atendimento especializado na área de surdez.

Os vinte e três alunos ouvintes da escola regular e os cinco da escola especial têm idades que variam entre sete anos e dez anos e oito meses. É possível observar que a média de idade do grupo de surdos é ligeiramente superior à média de idade do grupo de ouvintes; porém em nossas análises tomamos como parâmetro a expectativa de desempenho referente à série cursada, e não à idade cronológica.

3.2.1 Caracterização dos participantes

Em atenção às normas do COPEP (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos)⁹, os participantes da pesquisa receberão número para designá-los ao longo da exposição de suas participações.

3.2.1.1 Na escola regular

Três alunos da turma investigada não compuseram a amostra, porque a família não assinou o termo de autorização. Dois alunos são repetentes e cursam pela segunda vez a segunda série.

Alunos	Data de nascimento	Idade	Sexo
Aluno o1*	26/012/2000	7 a. o11 m.	Fem.
Aluno o2	22/012/1999	8 a. o11 m.	Masc.
Aluno o3	04/08/2000	8 a. 3 m.	Fem.
Aluno o4	07/04/2000	8 a. 7 m.	Masc.
Aluno o5	30/07/2000	8 a. 4 m.	Masc.
Aluno o6	11/11/2000	8 anos	Fem.
Aluno o7	05/03/2000	8 a.9 m.	Masc.
Aluno o8	23/04/2000	8 a. 8 m.	Masc.
Aluno o9	15/05/2000	8 a. 7 m.	Fem.
Aluno o10	15/12/2000	7 a. o11 m.	Masc.
Aluno o11	24/01/2000	8 a. o10m.	Fem.
Aluno o12	13/09/2000	8 a. 2 m.	Fem.
Aluno o13	21/07/2000	8 a.3 m.	Fem.
Aluno o14	28/22/2000	8 a. 9 m.	Fem.
Aluno 015	13/11/2000	8 anos	Fem.
Aluno o16	11/06/2000	8 a. 5 m.	Fem.
Aluno o17	22/03/2000	8 a. 9 m.	Fem.
Aluno o18	04/03/2000	8 a.9 m.	Masc.
Aluno o19	16/05/2000	8 a. 6 m.	Masc.
Aluno o20	01/06/2000	8 a. 5 m.	Fem.
Aluno o21	66/04/1999	8 a. 8 m.	Fem.
Aluno o22	24/01/2000	8 a.10 m.	Fem.
Aluno o23	14/11/2000	8 anos	Fem.

* o refere-se à ouvinte.

Quadro 3: Demonstrativo da data de nascimento, idade e sexo dos participantes da escola regular

⁹ O referido Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos está sediado na Universidade Estadual de Maringá- PR

Como indicado no quadro, do total de 23 alunos, 15 são do sexo feminino e 08 do sexo masculino, com idades situadas entre 7 anos e 11 meses e 8 anos e 11 meses.

3.2.1.2 Na escola especial

Informamos, sobre cada participante, dados referentes à idade, sexo, data de ingresso na escola, tipo e grau da perda auditiva. Os dados foram organizados com o intuito de possibilitar maior compreensão a respeito dos participantes dessa pesquisa.

O aluno s1¹⁰, do sexo masculino, tinha 10 anos e 8 meses em outubro de 2008. Ingressou na escola especial (campo de pesquisa) em outubro de 2006, portanto, frequenta a escola há dois anos. Seus pais são ouvintes e o contato da criança com a língua de sinais ocorreu após o seu ingresso na escola especial. A criança possui surdez congênita bilateral de tipo sensorio-neural e grau profundo na orelha direita e severa na orelha esquerda.

O aluno s2, do sexo masculino, tinha 9 anos em outubro de 2008 e frequentava a escola especial desde março de 2008. Assim, completou até o momento da coleta de dados, apenas sete meses de frequência à escola e contato com a língua de sinais. Sua surdez é bilateral de tipo sensorio-neural profunda na orelha direita e severa na orelha esquerda.

O aluno s3, do sexo feminino, contava com 8 anos e 10 meses em outubro de 2008. Foi matriculada na escola especial em fevereiro de 2007, totalizando um ano e oito meses letivos de frequência à escola até outubro de 2008. Seu contato com a língua de sinais teve início com a sua frequência à escola. A menina tem surdez congênita de tipo sensorio-neural, bilateral, de grau profundo.

O aluno s4, do sexo feminino, estava com 8 anos e 10 meses em outubro de 2008. A aluna ingressou na escola especial no mês de maio de 2007. Seu tempo de

¹⁰ s refere-se a surdo.

contato com a Libras coincide com seu tempo de frequência à escola. A criança possui surdez bilateral congênita, de tipo sensorio-neural e grau profundo.

Aluno s5, do sexo masculino, contava 8 anos e 2 meses em outubro de 2008 e frequentava a escola especial desde fevereiro de 2006. Seu contato com a língua de sinais teve início com sua frequência à escola. O aluno tem um irmão mais velho que também é surdo. A criança em questão é surda congênita e sua surdez é de tipo sensorio-neural e grau profundo.

Na escola especial, dois alunos são repetentes da 1ª série.

Alunos	Data de nasc.	Idade	Sexo	Data de ingresso na Escola Especial	Tipo de comunicação utilizada pela criança	Tipo / grau da surdez
Aluno s1	24/02/98	10 a 8m	Mac.	16/10/06	Língua de Sinais e Oralidade	Sensorio-neural bilateral profundo na orelha direita e severo na orelha esquerda
Aluno s2	08/10/99	9 anos	Masc	28/03/08	Adquirindo a Língua de Sinais	Sensorio-neural bilateral profundo na orelha direita e severo na orelha esquerda
Aluno s3	21/12/99	8 a 10m	Fem.	12/02/07	Língua de Sinais e Oralidade	Sensorio-neural bilateral profundo
Aluno s4	16/12/99	8 a e 10m	Fem.	03/05/77	Adquirindo a Língua de Sinais	Sensorio-neural bilateral profundo
Aluno s5	30/08/00	8 a e 2m	Masc	09/02/66	Língua de Sinais	Sensorio-neural bilateral profundo

Quadro 4: Demonstrativo dos participantes da escola especial¹¹

Conforme demonstrado no quadro, dos 5 alunos surdos, 3 são do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades que variam entre 8 anos e 2 meses e 10 anos e 8 meses. Quanto à comunicação utilizada pelos alunos, 2 são usuários da Língua de Sinais e da oralidade, 2 estão adquirindo a Língua de Sinais e apenas 1 é usuário somente da Língua de Sinais. Em relação ao tipo e grau da perda auditiva, três tem perda sensorio-neural bilateral profundo e dois tem perda sensorio-neural profundo na orelha direita e severo na orelha esquerda.

¹¹ A ampliação de dados acerca dos participantes surdos como dados como data de ingresso na Escola Especial, tipo de comunicação utilizada pela criança e tipo e grau da surdez faz-se necessária para melhor caracterizar as especificidades dessa população.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Na escola regular conversamos com três professoras regentes da 2ª série turmas A, B e C e apresentamos a proposta do estudo, com detalhamento da dinâmica que seria adotada na pesquisa de campo. A professora da 2ª série C manifestou interesse em participar do trabalho. Tomando como base o planejamento bimestral, verificamos¹² o conteúdo previsto para o 4º bimestre na disciplina de Ciências com vistas à definição do conteúdo a partir do qual desenvolveríamos nosso estudo.

Decidimos inicialmente trabalhar com o conteúdo vento, porém fomos obrigadas a desistir desse tema, porque uma orientação da Secretaria Municipal de Educação determinou que toda a escola dedicaria o 4º bimestre ao trabalho com o conteúdo “Consciência Negra”, em função da proximidade do dia 20/11, data alusiva ao tema.

Na escola especial havia somente uma 2ª série. A professora demonstrou interesse em participar da pesquisa. Conversamos e acordamos inicialmente em investigar o mesmo conteúdo previsto para a escola regular.

Dessa forma, a determinação da Secretaria Municipal de Educação quanto a priorizar o trabalho voltado à “Consciência Negra” determinou o conteúdo gerador de nossas investigações acerca de conceitos possibilitados pelo trabalho escolar.

O surgimento, no espaço escolar, das discussões acerca da influência da cultura afro em nossos costumes e outros assuntos a este relacionados se justifica por determinações político-pedagógicas emanadas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), a qual, em consonância com orientações do MEC, implementou a Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 11.645/08, que modificam a LDB (Lei 9.394/96) e trabalham para a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, acrescidas da Deliberação Estadual n.º 04/06 do Conselho Estadual de educação, com o objetivo de promover o reconhecimento da identidade, da história e da cultura da população paranaense, com igualdade e valorização das

¹² A pesquisadora participou junto com a professora da escolha do tema que seria investigado neste estudo para o desenvolvimento do tema em sala de aula.

raízes africanas ao lado das indígenas, europeias e asiáticas a partir do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Dentro das políticas e programas educacionais, no ano de 2007 a SEED lançou os chamados Oito Desafios Educacionais Contemporâneos, que são: educação ambiental; cidadania e educação fiscal; enfrentamento à violência na escola; Departamento da Diversidade (NEREA); Educação das Relações Étnico Raciais e Afrodescendência; prevenção ao uso indevido de drogas; sexualidade; e educação em/para os direitos humanos.

A proposta é que esses oito temas sejam inseridos nos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo e contemplados no Projeto Político-Pedagógico das escolas que oferecem a Educação Básica.

Dessa forma, julgamos que as discussões em torno da cultura afro-descendente se constituem em um conteúdo relevante, por perpassarem várias disciplinas, inclusive com desdobramentos a reflexões de ordem filosófica.

As observações das aulas indicam que a professora buscou ressaltar a história dos afro-descendentes e toda a rica contribuição que eles deram à nossa cultura – na culinária, nos esportes, na religião, na dança, nos brinquedos cantados infantis, etc.

A coleta dos dados nas escolas deu-se em sete encontros em cada escola. Antes de iniciar a coleta dos dados a pesquisadora realizou algumas visitas às escolas campo de pesquisa e às turmas onde se fariam as coletas. O objetivo das visitas e da participação nas atividades pedagógicas cotidianas da sala de aula foi explicar aos alunos o propósito e a dinâmica da pesquisa que seria realizada na sala e familiarizá-los com a pesquisadora e com a câmera filmadora, e por fim, firmar com eles um compromisso quanto à participação.

Na escola regular as carteiras dos alunos estavam organizadas em quatro fileiras. A pesquisadora sentou-se no fundo da sala de aula e empregou a videogravação e registro escrito para comporem o material de coleta de dados. Os registros escritos e vídeogravados cumpriram o propósito de armazenar as explicações da professora e a participação dos alunos.

Na escola especial os alunos sentaram-se em semicírculo e a pesquisadora sentou-se com o grupo. Empregou-se a videogravação como recurso prioritário para

a coleta de dados. Os registros escritos foram realizados posteriormente, pelo fato de a mediação da professora e as respostas dos alunos ocorrerem nesse espaço em língua de sinais e exigirem da pesquisadora uma cuidadosa atenção visual aos diferentes estímulos visuais presentes na cena, para uma transcrição fidedigna.

Na escola regular a investigação do conhecimento prévio dos alunos foi feita por meio da oralidade, e na escola especial, por meio da língua de sinais.

Para finalizar a coleta dos dados, elaboramos e aplicamos individualmente nos alunos uma avaliação escrita sobre o conteúdo ministrado, contendo dez questões, sendo uma objetiva e nove subjetivas (APÊNDICE A).

Apresentamos, na sequência, os resultados das observações realizados na 2ª série da escola regular e da escola especial, conforme as três categorias delimitadas: 1) sondagem do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema; 2) desenvolvimento dos conteúdos escolares e da prática pedagógica; e 3) verificação da aprendizagem do conteúdo escolar.

3.3.1 Sondagem do conhecimento prévio dos alunos na escola regular

A professora iniciou a aula informando aos alunos que começariam um novo conteúdo e perguntou se eles sabiam o que é consciência negra. Ninguém respondeu. Lançou outra questão: “E Afro-descendente?” A aluna o16 responde que se trata de negros. A professora continua, perguntando o que é racismo. Os alunos o16, o21 e o2 comentam que era não gostar de negros, não querer brincar com algumas crianças porque elas são negras. A próxima pergunta apresentada pela professora foi se os alunos sabiam o que é escravidão. A aluna o16 responde: - “*É apanhar e não comer nada se não trabalhar*”.

A professora indaga se eles conhecem pessoas negras, e a aluna o3 diz que seu pai, seus avós paternos e tios paternos são negros. O aluno o2 cita o presidente dos EUA, Barack Obama, ressaltando que se trata de um negro famoso. A professora prosseguiu em sua investigação: “Vocês conhecem comidas, danças ou

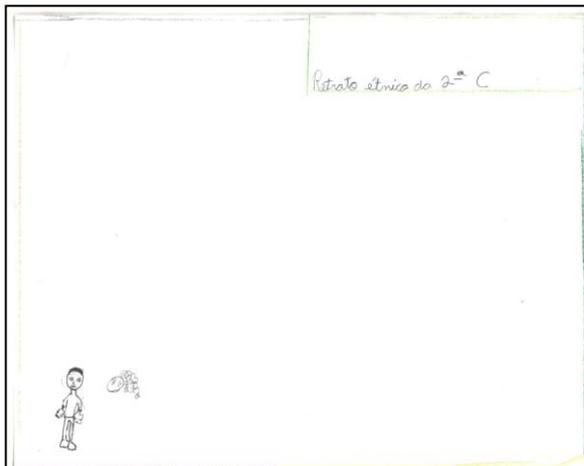
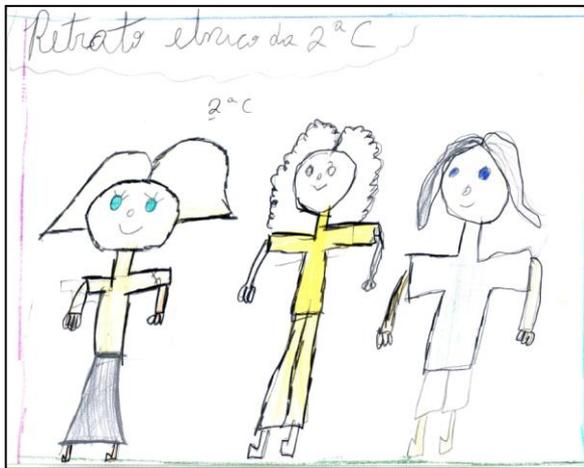
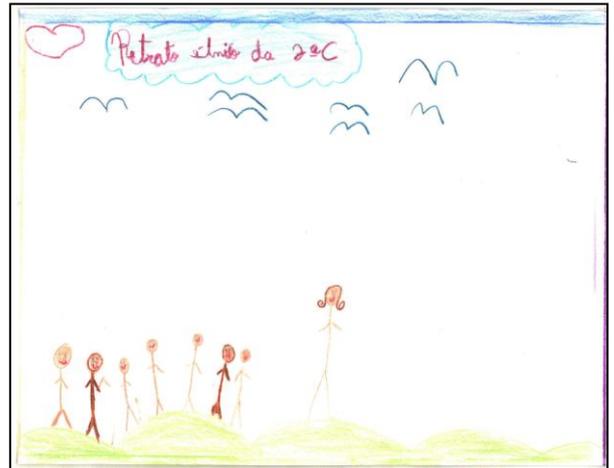
jogos que os negros africanos trouxeram para o Brasil?” Nenhum aluno respondeu à pergunta.

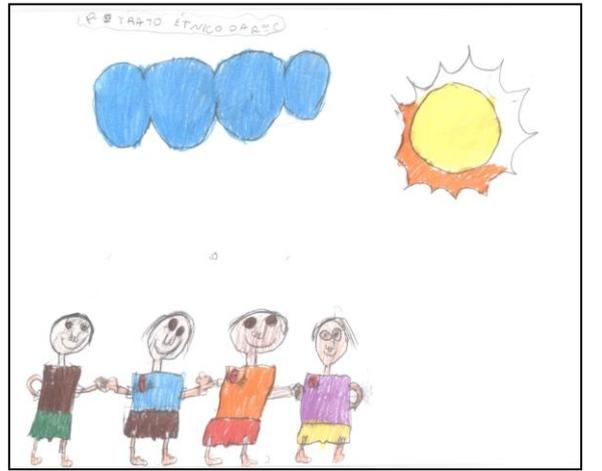
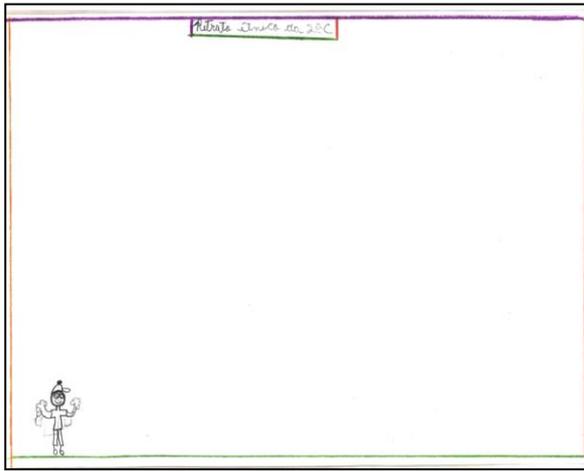
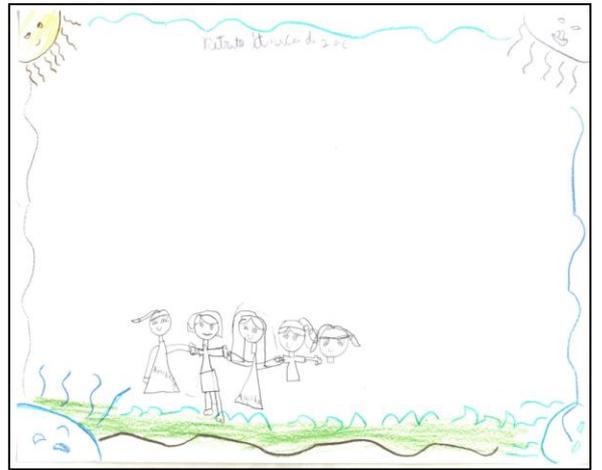
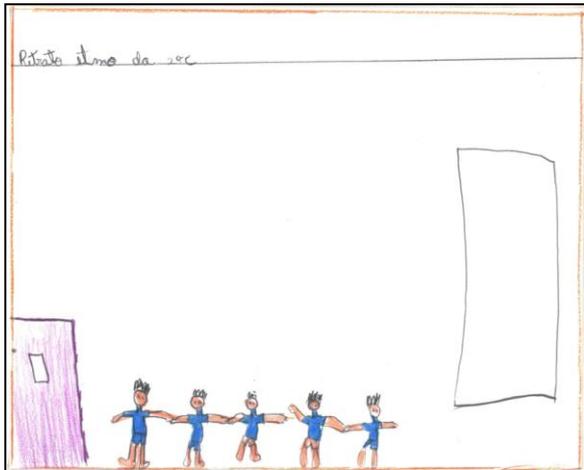
A professora propõe que façam um retrato étnico da sala de aula, pensando nas características físicas dos colegas, e segue perguntando se todos na sala de aula são fisicamente iguais. Os alunos respondem que não. “E o que temos de diferente?” indagou a professora. Os alunos coletivamente passaram a identificar as características físicas que os diferenciavam: uns têm cabelos lisos, outros têm cabelos cacheados, loiros, pretos, alguns são magros, outros gordos; alguns têm olhos verdes, outros castanhos, outros pretos. A aluna o3, participante de um determinado grupo religioso, afirmou: “*Todos somos iguais por que somos filhos de Deus*”.

Na verificação dos conhecimentos prévios, os alunos evidenciaram pouco conhecimento acerca do tema. Apenas os alunos o2, o3, o16 e o21 se manifestaram respondendo aos questionamentos da professora.

A professora pediu aos alunos que fizessem um retrato étnico da sala, desenhando os colegas, atentos às características físicas de cada um, e salientou que as pessoas não são iguais fisicamente. A aluna o16 informou ao grupo que tem origem afro-descendente, razão pela qual tem cabelos encaracolados e pele morena.

Apresentamos alguns desenhos feitos pelos alunos.







Figuras 1: Desenho dos alunos da escola regular.

Os desenhos dos alunos não mostraram as características físicas da turma. Eles desenharam priorizando a representação de seus amigos mais próximos na sala de aula. Há também uma flagrante intenção de representar vínculos de amizade, união e solidariedade nos desenhos produzidos. Essa intenção pode ser percebida pelas produções em que são retratadas pessoas de mãos dadas. Percebemos que poucos alunos destacaram os cabelos encaracolados dos amigos de sala de aula.

A questão do gênero, embora não seja objeto de análise da pesquisa, aparece em diversos desenhos.

3.3.2 Na escola especial

A pesquisadora e a professora regente da turma, que é ouvinte, decidiram que a sondagem do conhecimento prévio seria realizada por uma professora surda. A opção pela professora surda se deu em razão de seu domínio da Libras e da necessária fluência na comunicação suficiente para uma sondagem eficaz. Na afirmação de Quadros (1997, p.119) encontramos a argumentação que justifica a escolha:

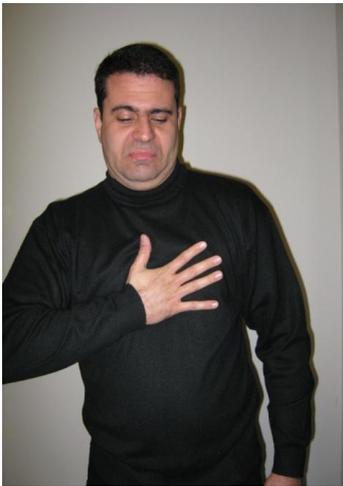
A voz dos surdos são as mãos e os corpos que pensam, sonham e expressam. As línguas de sinais envolvem movimentos que podem parecer sem sentido para muitos, mas que significam a possibilidade de organizar as ideias, estruturar o pensamento e manifestar o significado da vida para os surdos.

Com o propósito de garantir o máximo de compreensão pelos alunos surdos, padronizamos alguns sinais para serem utilizados nas perguntas, como: racismo, preconceito, afro-brasileira, escravo.

Racismo



Preconceito



Afro-brasileira



Escravo

Fotografias 1: Sinais utilizados na sondagem do conhecimento prévio dos alunos

Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Durante esse laboratório de preparação percebemos que teríamos que intensificar o cuidado na definição dos sinais que seriam empregados na coleta de dados.

A preocupação surgiu com o sinal utilizado para a palavra racismo. Percebemos a existência de uma imprecisão no emprego do sinal correspondente a essa palavra, possibilitando confusão conceitual. Por isso optamos pelo uso de gravuras. Mostrávamos individualmente ao aluno a figura e fazíamos os questionamentos. O aluno s1, ao se deparar com as gravuras de pessoas negras, fez o sinal de feio, e ao ser questionado pela professora sobre o porquê da atitude, relatou que achava as pessoas negras diferentes. Os outros alunos repreenderam o colega e a professora explicou que temos que respeitar todas as pessoas e que no Brasil há uma lei de amparo às pessoas negras, de modo que se um adulto tratar uma pessoa negra com preconceito ele vai para a cadeia. O aluno s1 ficou assustado e pediu desculpas, informando que não sabia. Na verdade o aluno mostrou total desconhecimento sobre o assunto e agiu de acordo com o que vê apenas – a cor da pele – e é possível que tenha presenciado adultos tratarem dessa forma as pessoas negras.

Durante essa sondagem percebemos que os alunos surdos tinham pouco conhecimento prévio sobre a história dos negros.

Quando a professora mostrou a figura de um escravo, os alunos s1 e s5 fizeram o sinal de apanhar, e, diante da insistência da professora em perguntar por que os escravos apanhavam, eles fizeram o sinal de “não sei”. Os cinco alunos surdos tiveram contato com a língua de sinais a partir da entrada na escola especial. Importante destacar que as famílias dos alunos investigados, em sua quase totalidade¹³ adquiriram a língua de sinais na escola.

Esses dados acerca da impossibilidade do estabelecimento de comunicação plena no espaço familiar e das condições de desenvolvimento linguístico ainda insuficientes nas crianças investigadas permitem inferir que as respostas dadas pelos alunos resultam, sobretudo, das informações visuais possibilitadas pela observação das figuras.

¹³ Uma exceção nesse quadro é a família do s5 (que tem um irmão surdo). Nessa casa, s5 e dois irmãos são usuários de LIBRAS.

A professora surda conversou com os alunos e explicou que cada um na sala apresentava características diferenciadas: cor da pele, cabelos, cor dos olhos, e pediu que olhassem para os colegas. O aluno s1 disse que a aluna s4 era (fez o sinal de mais ou menos) negra, e esta ficou nervosa, levantou-se da cadeira e disse que não, fez o sinal de que era morena. Recorremos a Kaercher (2002) para buscar reflexão sobre a atitude da aluna. A autora analisa livros de literatura infanto-juvenil, tanto os textos quanto as imagens dos livros, e discute as representações do professor negro.

[...] parece-nos importante destacar o quanto estas representações se articulam entre o discurso verbal e o discurso não verbal: texto escrito e ilustrações contribuem para construir harmoniosamente uma representação impregnada de racismo. [...] os recursos imagéticos são sempre os mesmos: ilustrações em preto e branco (nove entre dez obras) e externando preconceitos visíveis: personagens maltrapilhos, figuras difusas, ilustrações esteticamente pouco atraentes. A ilustração coincide com a trama e reforça os binômios racistas constituintes das identidades dos/as negros/as ali representados: preto/feio, preto/maltrapilho, preto/sujo, etc. (KAERCHER, 2002, p.98).

Inferimos que as representações que s4 tem das pessoas negras é a mesma retratada pela autora, portanto, reconhecer-se como uma pessoa negra poderia representar para essa criança uma condição desvantajosa, já que seria percebida como membro diferente em relação aos demais alunos da sala, que eram todos brancos.

A sondagem do conhecimento prévio dos alunos determinou o ponto de partida para o ensino do conteúdo científico, ou seja, conseguimos aprender o desenvolvimento real dos alunos amostrados. A partir daí, construímos o planejamento das aulas com o objetivo de alcançar o nível de desenvolvimento potencial. O ensino busca a aprendizagem dos alunos. As experiências que os alunos trazem para a sala de aula são saberes importantes, chamados de conceitos cotidianos. É importante ressaltar que, de acordo com Vigotski, Luria e Leontiev (2006, p.109), “toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. O autor cita um exemplo afirmando que a criança já traz uma experiência em relação a quantidade, antes do seu ingresso na escola. No seu cotidiano, a criança já lidou

com operações de divisão, adição. Na escola ela receberá conteúdos aprofundados de matemática.

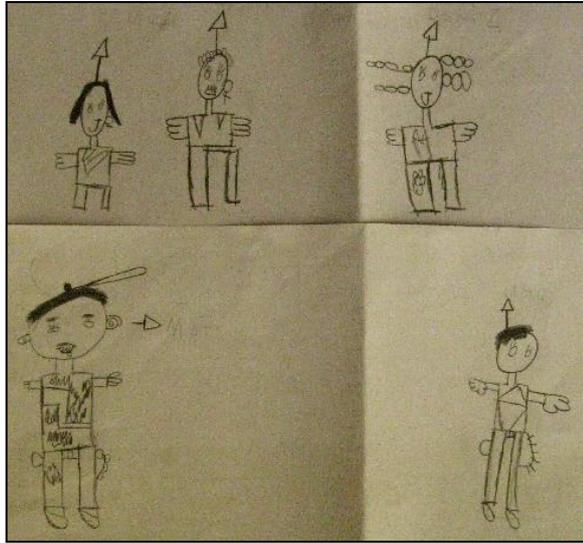
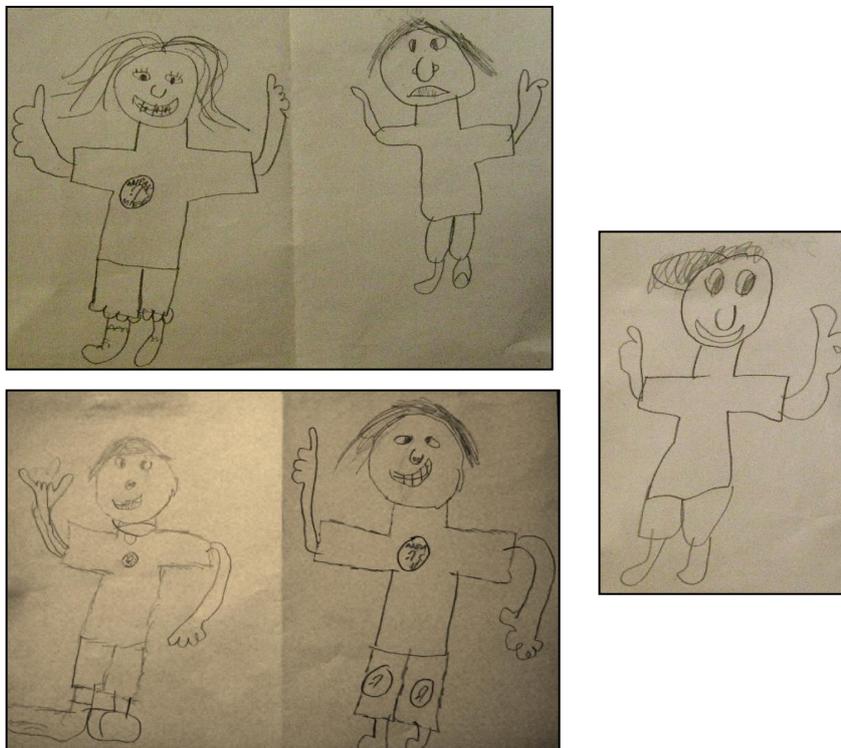
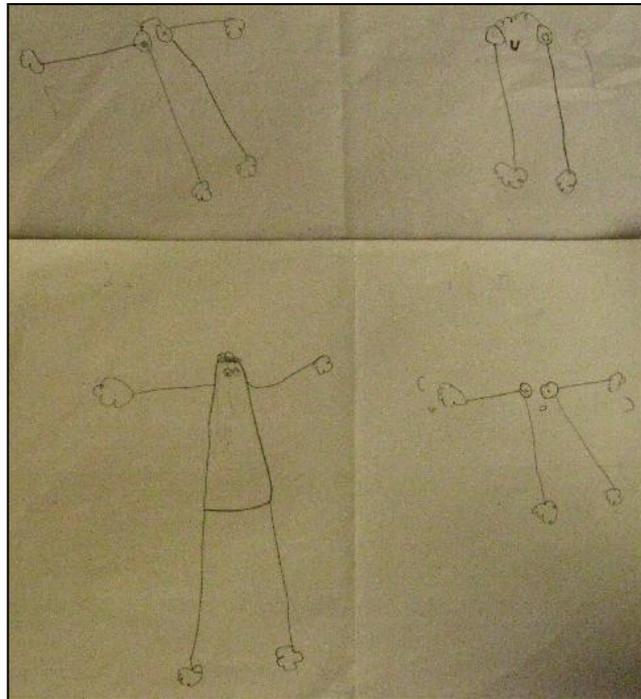


Figura 2: Desenho dos alunos da escola especial

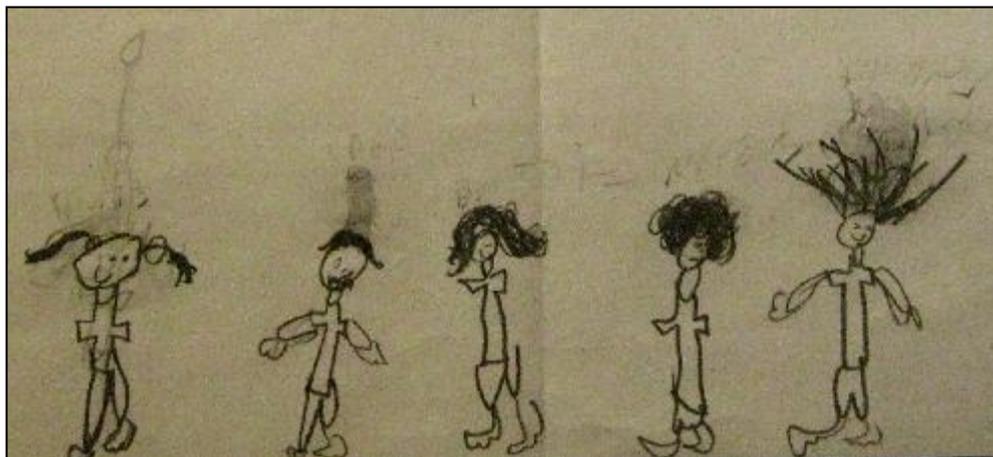
O aluno s5 desenhou todos os alunos da sala e desenhou uma aluna com cabelos encaracolados.



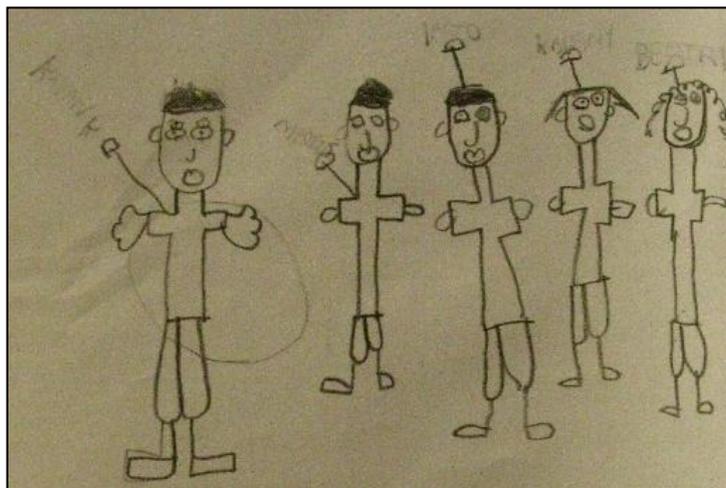
O aluno s1 utilizou três folhas de sulfite para fazer o desenho e desenhou todos os alunos da sala, inclusive a si próprio.



A aluna s4 desenhou somente os amigos e usou duas folhas de sulfite para fazer a atividade.



A aluna s3 desenhou os cinco alunos da sala, incluindo-se no desenho, e destacou os cabelos encaracolados de uma aluna.



O aluno s2 desenhou todos da sala, incluindo-se a si próprio, e também destacou a aluna com os cabelos encaracolados¹⁴.

Observamos que nenhum aluno coloriu o desenho e que três alunos utilizaram duas folhas de sulfite para concluir o trabalho.

No próximo tópico apresentamos o relato das seis observações feitas nas duas escolas - a regular e a especial.

3.4 DESENVOLVIMENTO DO CONTEÚDO NAS AULAS

Optamos por apresentar o relato das observações em forma de quadro e dispô-las lado a lado, para que o leitor possa comparar cada observação, uma vez que o conteúdo ministrado nas duas escolas foi o mesmo e as estratégias de ensino utilizadas pelos professores apresentam algumas semelhanças.

Escola Regular	Escola Especial
A professora trouxe o mapa-múndi para a sala de aula e localizou nele o Brasil,	A professora surda responsável pelo projeto de contar histórias ajudou a professora

¹⁴ No desenho de s2 as flechas apontavam o nome dos alunos da turma, que omitimos para preservar a identidade dos participantes.

<p>fazendo uma marcação com giz colorido. Em seguida localizou o Continente Africano e fez a mesma marcação.</p> <p>A partir da localização do mapa do Brasil e do Continente Africano explicou que os negros viviam na África livres como nós, mas foram roubados de seu país e trazidos à força para o Brasil, para serem escravos. Vieram nos porões de grandes navios, denominados “navios negreiros”.</p> <p>A professora explicou ainda que os escravos trabalhavam sem parar e não tinham direito a salário nem a comida. Esse sofrimento todo era devido à cor da pele dos negros.</p> <p>A professora escreveu no quadro de giz um texto e solicitou aos alunos que o copiassem e lessem¹⁵. Seguiu-se uma discussão sobre o texto, a professora perguntando aos alunos o significado da palavra “emboscada”. A aluna o21 responde: - “<i>pego de surpresa.</i>” Perguntou o que era “discriminação racial”. Nenhum aluno respondeu.</p> <p>A aluna o21 pergunta: - “Por que queriam matar Zumbi?” A professora explicou que ele era um grande guerreiro e mostrava para os negros que eles deviam lutar pela liberdade. Que ele foi um herói e que comemoramos no dia 20 de novembro o dia da “Consciência Negra”, homenageando Zumbi, que foi morto nesse dia.</p> <p>Outra estratégia utilizada pela professora foi circular no texto quinze palavras (Consciência Negra. Quilombos Dos Palmares, Africana, População, União, Alagoas, Comunidade, Escravos, Fazendeiros, Escravidão, Zumbi, Líder, Herói, Luta, Discriminação racial). Finalizou a atividade pedindo que as crianças fizessem um acróstico com a palavra Consciência Negra.</p>	<p>regente da sala a introduzir o conteúdo. Novamente a opção pela professora surda teve como objetivo garantir que a explicação fosse entendida plenamente pelos alunos.</p> <p>A professora regente e a professora surda haviam planejado durante a semana o conteúdo que seria apresentado.</p> <p>A professora surda, por meio da língua de sinais, inicia a aula e localiza no mapa o Brasil e faz o sinal, localiza também, o Continente Africano e sinaliza a África.</p> <p>As professoras trouxeram para a sala de aula o retroprojetor e transparências com as imagens de um navio negreiro, do mapa com o Continente Africano e o Brasil.</p> <p>Quando a professora ligou o retroprojetor e colocou a figura do navio negreiro, os alunos s1 e s5 levantaram-se da carteira, aproximaram-se da imagem projetada na parede e olharam os seus detalhes.</p> <p>A professora então esperou que todos os alunos olhassem detalhadamente o desenho projetado e depois iniciou a explicação, contando a história da vinda dos negros no navio negreiro, explicou sobre os escravos, sobre o Dia da Consciência Negra. A professora foi interrompida diversas vezes durante a explicação, pois os alunos se mostraram chocados com a história narrada pela professora surda.</p>
--	---

Quadro 5: Demonstrativo da 1ª observação nas Escolas Regular e Especial

Escola Regular	Escola Especial
Nesta aula a professora comunicou aos	A professora distribuiu um texto impresso

¹⁵ O que é consciência negra? Dia 20 de novembro é o Dia Nacional da Consciência Negra. A escolha da data nesse dia não foi casual: em 20 de novembro de 1695, Zumbi, líder dos Quilombos dos Palmares, foi morto em uma emboscada. A palavra quilombo é de origem africana e quer dizer população, união. Já a palavra palmares é uma extensa região de palmeiras em Alagoas, portanto, Quilombo dos Palmares era uma comunidade onde os escravos se escondiam dos fazendeiros e lutavam contra a escravidão. Zumbi, que era seu líder, é visto como herói da luta contra a discriminação racial, e a data da sua morte é comemorada como o Dia da Consciência Negra.

<p>alunos que havia uma exposição sobre a África na biblioteca da escola, e que no dia seguinte fariam uma visita à exposição. Informou ao grupo que a turma da 2ª série ficou responsável por preparar o conteúdo sobre a “Alimentação Afro-brasileira”. Esse trabalho da 2ª série se somaria aos demais trabalhos das outras séries da escola e que no dia 20 de novembro de 2008 haveria uma grande exposição sobre a África. A exposição seria aberta à visitação pública. A professora trouxe um texto pronto sobre a alimentação afro-brasileira, escreveu o texto no quadro de giz e solicitou aos alunos que o lessem e copiassem¹⁶. Cada aluno lia um trecho do texto em voz alta. A professora perguntou se havia alguma palavra com significado desconhecido. Nenhum aluno se manifestou e a professora seguiu a aula. Na tarefa de sala de aula os alunos pesquisaram no texto as contribuições dos negros para a culinária brasileira. Fizeram uma listagem e a ilustraram.</p>	<p>para os alunos e explicou que continuariam o estudo iniciado no dia anterior. Solicitou que os alunos fizessem a tentativa de leitura do texto e orientou que circulassem as palavras conhecidas por eles. Os alunos s2 e s4 não circularam nenhuma palavra, demonstrando que não conseguiam ler. O aluno s5 se concentrou na atividade e pediu a ajuda da pesquisadora, perguntando se a palavra “africana” era a mesma coisa que África e se a palavra escravidão era a mesma coisa que escravo. Os alunos s1 e s3 fizeram a tentativa de leitura, circulando algumas palavras que sabiam ler. Por meio da leitura individual os alunos não conseguiram chegar ao significado do texto. A professora apresentou o texto no papelógrafo, fez sua leitura explicativa e circulou quinze palavras, e, assim como a professora ouvinte, solicitou que os alunos fizessem um acróstico com a palavra “Consciência Negra”.</p>
---	---

Quadro 6: Demonstrativo da 2ª observação nas Escolas Regular e Especial

Escola Regular	Escola Especial
<p>A professora levou os alunos até a biblioteca para visitar a exposição com o tema: “Obrigado, África”. Ao chegarem à biblioteca as crianças foram reunidas e ouviram a explicação feita pela bibliotecária que preparou a exposição. Na entrada da biblioteca havia cartazes e desenhos que contavam a história da vinda dos negros para o Brasil nos navios negreiros. A poesia de Castro Alves “Navio Negreiro” estava fixada e ilustrada. De volta à sala de aula, a professora fez um texto coletivo¹⁷ no quadro de giz, de acordo com os relatos orais dos alunos, e pediu que</p>	<p>A professora trouxe o mapa para a sala de aula e localizou, com a ajuda dos alunos, o Brasil e a África, e ainda retomou o conteúdo da aula anterior, lançando aos alunos questões referentes ao que já haviam aprendido sobre o tema: “Quem era Zumbi?” “A África fica perto ou distante do Brasil?” “Os escravos viviam felizes aqui no Brasil?” A professora surda continuou a conduzir a aula nesse dia e fez com os alunos uma dramatização da história da vinda dos escravos para o Brasil. Dois alunos fizeram o papel dos que roubavam os negros e três</p>

¹⁶ Alimentação afro-brasileira: se você observar, muitas das receitas que nós costumamos comer são de origem africana, ou seja, são comidas afro-brasileiras. O africano introduziu na cozinha o leite de coco, o azeite de dendê, a pimenta-malagueta, comidas com base no milho, o quiabo, o feijão-preto. A cozinha africana é pequena mas forte e fez valer seu tempero, os caldos verdes, e sua maneira de cozinhar ensinou a usar a panela de barro e a colher de pau. Privilegia os assados e não as frituras. A pimenta, o abacaxi, a banana, o tomate e técnicas de assados e cozidos foram introduzidos pelos portugueses (brancos) e se misturaram à culinária africana.

¹⁷ Nós alunos da 2ª série C fomos visitar a exposição sobre as contribuições dos negros para a formação da nossa cultura. Vimos e aprendemos muitas coisas: a história da vinda dos negros da África para o Brasil nos Navios Negreiros, vinham nos porões sem água, sem ar e sem banheiro e quase sem comida. Os negros doentes ou mortos eram jogados no mar. Contribuíram na religião com os Orixás. Na alimentação tinha o feijão preto, amendoim, doces, cana-de-açúcar, canjica, coco ralado, moedor de café, colher de pau, panela de barro e vários chás. Gostamos das bonecas feitas de botão, das galinhas de angola, feitas de cabaça, colares feitos de papel, das máscaras africanas.

<p>ilustrassem o de que mais haviam gostado da exposição.</p> <p>A aluna o16 falou sobre a Princesa Isabel e a carta de alforria. Durante a visita disse à bibliotecária que sabia muito sobre os negros porque tinha assistido à novela Escrava Isaura e que seus pais conversavam muito com ela e explicavam tudo sobre os negros.</p>	<p>alunos o dos escravos que chegaram ao Brasil para trabalhar. A professora encenou o papel de Zumbi.</p> <p>Com vistas a introduzir o conteúdo sobre a alimentação afro-brasileira, a professora trouxe alguns alimentos: Canjica, milho-de-pipoca, quiabo, azeite de dendê, feijão-preto, leite de coco, e explicou aos alunos que esses alimentos são de origem africana.</p>
--	---

Quadro 7: Demonstrativo da 3ª observação nas Escolas Regular e Especial

Escola Regular	Escola Especial
<p>A professora trouxe o mapa-múndi para a sala de aula. Localizou o Brasil, o Continente Africano, as ilhas São Tomé e Príncipe, e informou aos alunos que eles fariam uma receita culinária de “sonhos de banana de São Tomé e Príncipe”. Escreveu a receita no quadro e pediu que os alunos a copiassem.¹⁸</p> <p>O aluno que terminava a cópia da receita era chamado à frente para que a professora pudesse mostrar, no mapa, mais detalhes do Continente Africano e os países que o formam. A professora, que é formada em Geografia, dava uma ênfase especial à localização geográfica dos países africanos. Os alunos foram até o refeitório junto com a professora e acompanharam passo a passo a execução da receita. A professora colocou os ingredientes e os alunos ajudaram a descascar as bananas e amassá-las. Quando os sonhos ficaram prontos os alunos comeram junto com a professora.</p> <p>Foi dada aos alunos uma tarefa de pesquisa para casa: eles deveriam entrevistar seus familiares perguntando qual a comida afro-brasileira de que eles mais gostavam; e deveriam escrever a receita e trazê-la para a sala de aula.</p> <p>A aluna 16 confirmou com a professora se afro-brasileiras eram as comidas da África que se misturavam com os ingredientes do Brasil.</p> <p>Todos os alunos fizeram a tarefa e a maioria</p>	<p>Ao iniciar a aula, a professora escreveu no quadro de giz os alimentos apresentados no dia anterior e pediu que os alunos os copiassem e em seguida desenhassem cada alimento.</p> <p>Quando o aluno terminava a atividade a professora entregava um texto sobre a alimentação afro-brasileira e pedia que o aluno lesse e circulasse as palavras que ele conseguisse ler sem a ajuda do professor e que depois contasse o número de palavras circuladas. O aluno s5 sugeriu que fizessem uma competição para ver quem conseguiria ler mais palavras, a professora aceitou a brincadeira, e quem venceu foi o aluno s5, seguido do s1.</p> <p>Em seguida a professora fez a mediação da leitura com cada aluno individualmente.</p> <p>Os alunos levaram como tarefa de casa entrevistar os familiares para saber a comida afro-brasileira de que eles mais gostavam.</p> <p>Os alunos trouxeram a receita da canjica e da feijoada, o aluno s1 não fez a tarefa, justificando que sua mãe não dera importância e não escrevera a receita para ele copiar.</p>

¹⁸“Receita: sonhos de banana de São Tomé e Príncipe”: Ingredientes: 220 gramas de banana sem casca; 25 gramas de açúcar; o120 gramas de farinha de trigo; o100 mililitros de leite; 1 ovo; açúcar e canela e óleo para fritar. Modo de fazer: numa bacia, misture a farinha, o açúcar, o leite e o ovo. Deixe essa massa separada e com um garfo amasse as bananas. Em seguida, junte as bananas à massa e peça e mexa tudo. Faça pequenas bolinhas com a massa e peça a ajuda de um adulto para fritá-las. Da panela sairão sonhos de banana iguazinhos aos feitos em São Tomé e Príncipe. Agora, é só passá-los na canela e no açúcar. Bom apetite”.

trouxe a receita da canjica e da feijoada.	
--	--

Quadro 8: Demonstrativo da 4ª observação nas Escolas Regular e Especial

Escola Regular	Escola Especial
<p>Nesse dia não houve aula formal em sala de aula. Houve uma exposição na escola sobre a África. Os alunos da 2ª série apresentaram as comidas afro-brasileiras. A exposição ficou aberta ao público. Os familiares vieram ver os trabalhos dos alunos. As fotos da exposição estão no apêndice B.</p>	<p>Os alunos foram à sala de informática e, orientados pela professora da sala de aula e de informática, pesquisaram na internet sobre as comidas afro-brasileiras. A professora também mostrou negros famosos que se destacam no esporte e artistas que são nacionalmente conhecidos.</p> <p>Os alunos quiseram pesquisar sobre os escravos e, diante das imagens que viam, ficavam curiosos, perguntando por que estavam amarrados, apanhando. A professora procurou mostrar que hoje os negros levam a vida como as outras pessoas e que aquela forma de tratamento faz parte do passado.</p> <p>Os alunos passaram na biblioteca da escola e lá pesquisaram sobre o conteúdo. A biblioteca tinha cinco livros da disciplina de história que tratavam sobre o assunto.</p>

Quadro 9: Demonstrativo da 5ª observação nas Escolas Regular e Especial

Escola Regular	Escola Especial
<p>A professora conversou com os alunos sobre a visita à exposição, e em seguida eles desenharam o que mais lhes havia interessado, ou o item mais importante na exposição. A pesquisadora iniciou nesse dia a aplicação avaliação.</p>	<p>A pesquisadora mostrou no computador a exposição sobre a África que a escola do ensino regular havia feito, e os alunos ficaram curiosos e prestaram atenção nas imagens.</p> <p>A professora iniciou a aula mostrando algumas brincadeiras trazidas da África e os alunos ficaram curiosos. A professora desenhou no quadro de giz o estilingue, o jogo-das-cinco-marias e a capoeira. Os alunos quiseram fazer um estilingue e a professora os ensinou a confeccioná-lo.</p> <p>Os alunos comeram uma iguaria feita com o milho, a pamonha, e a professora explicou como ela é feita, destacando que faz parte da culinária afro-brasileira.</p> <p>A pesquisadora combinou com o grupo que voltaria no outro dia para conversar com cada aluno individualmente sobre tudo que eles haviam aprendido.</p>

Quadro 10: Demonstrativo da 6ª observação nas Escolas Regular e Especial

No tópico seguinte apresentamos o instrumento e a análise dos dados da pesquisa.

3.4.1 Instrumento de coleta de dados

Para verificarmos a aprendizagem dos alunos acerca do conteúdo trabalhado aplicamos uma prova contendo dez questões, das quais uma era objetiva e nove subjetivas. A seguir apresentaremos os dados e as análises das questões apresentadas na avaliação.

3.4.2 Apresentação e análise dos dados

O material de verificação foi aplicado individualmente. Durante a aplicação da prova o aluno lia a questão, e quando não entendia, solicitava a ajuda da pesquisadora. Para os cinco alunos da escola especial foi necessária a mediação da pesquisadora, que interpretou na língua de sinais as questões para que os alunos surdos entendessem e respondessem¹⁹. As respostas às questões também foram dadas em língua de sinais. Somente o aluno s5 tentou ler e escrever as respostas das questões usando como estratégia de leitura grifar as palavras conhecidas e a partir delas tentar entender o que era pedido na questão. Destacamos que esse aluno tem um irmão surdo, mais velho que ele, matriculado na a 4ª série da mesma escola, que é também usuário da língua de sinais.

3.4.2.1 Questões objetivas

¹⁹ Dos 5 alunos surdos investigados nesta pesquisa, 3 apresentam um bom domínio da LIBRAS e 2 estão em fase de aquisição.

Perguntas	Nº de alunos que acertaram			
	Escola	Porcent.	Escola	Porcent.
	Regular	%	Especial	%
1- Você sabe que os negros vieram ao Brasil para trabalhar. Então, assinale o que está certo: <input type="checkbox"/> eram livres e trabalhavam pouco <input type="checkbox"/> eram vendidos como escravos, não tinham salário e trabalhavam muito	23	100	4	80

Quadro 11: Demonstrativo do desempenho dos alunos na questão objetiva

De acordo com o número de alunos que acertaram a questão n.º 1, podemos afirmar que os alunos da escola regular tiveram 100% de acerto e os da escola especial, 80%. Dezoito alunos da escola regular leram e responderam à questão com total independência. Os alunos o4, o13, o14, o18 e o21 necessitaram da ajuda da pesquisadora para ler a questão e mediação para compreendê-la.

Como a aluna s4 não conseguiu responder à questão, a pesquisadora utilizou como recursos para sua compreensão a dramatização e a mímica. A aluna tem pouco mais de um ano de contato com a Libras e a sua família não sabe a língua de sinais.

3.4.2.2 Questões subjetivas

Questão 3: “Você sabe o que significa **racismo**”? Os alunos da escola regular deram as seguintes respostas: *“Por causa da cor das pessoas eles falam que não gostam”*; *“é quando a pessoa xinga a outra porque não é da cor dela”*; *“Eu sou branca e você é negra e eu não vou ficar perto de você”*; *“Você não pode sentar perto de mim porque você é negro”*; *“Quando a pessoa não gosta do jeito que ela é”*; *“Quando a pessoa não gosta de negros”*; *“Quando você chama alguém de negro”*; *“Quando uma pessoa fala mal da outra porque ela é morena”*; *“É aquela pessoa que reclama dos negros”*; *“Nós não precisamos xingar os negros, eles também é (sic) gente”*; *“É quando uma pessoa fica debochando da outra porque ela tem o cabelo ruim, ou porque ela tem a pele ruim”*.

Seis alunos, o4, o8, o13, o14, o18 e o21, precisaram da mediação da pesquisadora para responder à questão.

Na escola especial somente os alunos s1 e s5 responderam em língua de sinais, que a pesquisadora transcreveu para a língua portuguesa “*Não gostar de negros*”. Os alunos s2, s3 e s4 não responderam à questão.

No dicionário Houaiss (2001, p.2373) encontramos a seguinte definição para a palavra racismo:

1.conjunto de teorias e crenças que estabelecem uma hierarquia entre as raças, entre as etnias 2. doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura e superior) de dominar outras. 3. preconceito extremado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, ger. considerada inferior 4. Derivação: por analogia. 5. atitude de hostilidade em relação a determinada categoria de pessoas; xenófobo.

Quanto às definições dadas pelos alunos da escola regular para a palavra *racismo*, podemos afirmar que as respostas centraram-se na questão do preconceito, o que se justifica pela condução dada à aula pela professora, reduzindo assim a definição de racismo a preconceito.

Na escola especial apenas dois alunos conseguiram responder à questão, definindo racismo como sinônimo de preconceito. Essa confusão conceitual decorre, provavelmente, dos equívocos cometidos no uso da língua e na condução do trabalho, porquanto nas mediações iniciais a professora não tinha clareza dos sinais representativos dos conceitos que procurava trabalhar. Assim, definir a palavra racismo para os alunos surdos tornou-se uma atividade complexa. Racismo é uma palavra pouco usada nas conversas cotidianas, e, de acordo com os dados da sondagem do conhecimento prévio dos alunos, alguns professores ouvintes da escola bilíngue usavam o mesmo sinal empregado para a palavra preconceito. O sinal de racismo foi introduzido pela professora surda durante as aulas em que foi trabalhado o conteúdo “Consciência Negra”. Esse episódio confirma que a maioria dos alunos surdos adquire a língua de sinais no ambiente escolar, paralelamente à aprendizagem dos conteúdos acadêmicos.

Daí a importância da presença de professores surdos nas escolas bilíngues para surdos. A língua é viva e está em constante movimento. De acordo com Góes e Turetta (2009, p.84), “a percepção positiva da surdez pela criança é bastante influenciada pela presença de professores surdos nas escolas e depende, fundamentalmente, das relações que ela estabelece com seus pares e com os ouvintes”.

Dos vinte e três alunos da escola regular, vinte responderam à questão, número que corresponde ao percentual de 86% do total. Na escola especial, apenas dois dos cinco alunos responderam à questão, o que equivale a apenas 40% deles, embora tenham recebido a mediação da pesquisadora.

Questão 4: Localize no mapa onde fica o Continente Africano.

Os cinco alunos da escola especial conseguiram localizar o Brasil no mapa, mas todos precisaram da mediação da pesquisadora para localizar o Continente Africano. Na escola regular os vinte e três alunos também localizaram o Brasil no mapa, mas todos precisaram de mediação para localizar o Continente Africano. Os alunos surdos foram rápidos em localizar no mapa o Brasil, confirmando o que afirmam Skliar (1998), Sacks (1998), Campello (2008), segundo os quais as pessoas surdas, desde que ensinadas, têm um grande potencial para estabelecer relações visuais.

Questão 5: “No passado os negros eram capturados no seu país – na África – e eram obrigados a vir para o Brasil. A **África** fica muito distante do **Brasil**. Que **transporte** eles utilizavam para chegar até aqui?”

Na escola especial os alunos s1, s3 e s5 responderam corretamente à questão na língua de sinais. Os alunos s2 e s4 não sabiam a resposta.

Na escola regular os alunos o1, o2, o4, o8, o10, o14, o18, o19 e o21 responderam *barco*, aproximando-se da resposta correta, e a aluna o23 errou a resposta, respondendo avião.

Questão 6: “Você sabe o que é **ser escravo**?”

Os alunos da escola regular deram as seguintes respostas: o1 “*É aquela pessoa que trabalha para a outra*”; o2 “*quando (sic) eles pegam os negros vende para os fazendeiros e não recebe salário*”; o3 “*eles trabalhava muito e não ganhava*”

nada”; o5 “eles eram xicoteados natinhão salário e nem comida”; o6 “escravo é uma pessoa que trabalha muito e não recebe dinheiro”; o7 “trabalha po patrão e não ganha salário”; o8 “trabalha muito e não recebe salario não comia”; o9 “ser escravo é trabalhar sem reseber nada em troca”; o10 “é que trabalham e não ganham dinheiro”; o11 “trabalhar para outro e não ganhar salário”; o12 “trabalhar de grasa e não ganhar nada e as veses more”; o13 “é coamdo um pesso bate na outra”; o15 “é jogado no mar quem é doente e morto e quem não que trabalha eram cicotados”; o16 “Eles eram maltratados, não tinha liberdade e não recebia o salário”; o17 “é quando uma pessoa trabalha e faz uma coisa errada apanha e não tem salário”; o19 “trabalhar sem ganhar diero”; o20 “Trabalhar bastante e não ganhar dinheiro e sofrer”; o21 “trabalha muito não garlha dinheiro e come resto”; o22 “Eles trabalhavam sem receber”; o23 “é quando uma pessoa trabalha para a outra e a outra fica batendo na pessoa”²⁰. Os alunos o4, o14 e o18 não responderam à questão, nem por escrito nem oralmente. Os alunos da escola especial responderam em língua de sinais e a pesquisadora transcreveu as respostas para a língua portuguesa, s1: “Ficavam presos com um ferro no pé, as pessoas batem neles. Cansam, sofrem, têm pouca comida e ficam magros e morrem”; s2 “Trabalhavam muito, comiam pouco, era difícil”; s3 “O homem dentro do barco escondido, quer comer e está doente, ficou doente no barco”; s5 “trabalhavam muito, não tinham salário, pouca comida e apanhavam”. A aluna s4 não respondeu à questão.

De acordo com Houaiss (2001, p.1210), a palavra escravo significa “[...] que ou aquele que, privado da liberdade, está submetido à vontade absoluta de um senhor, a quem pertence como propriedade. 1. Derivação: por extensão de sentido que ou quem está submetido à vontade de outrem, a alguma espécie de poder ou a uma força incontrolável [...]”.

Questão 7: “No Brasil tem muita comida de origem africana, que hoje falamos que são **comidas afro-brasileiras**. Você lembra o nome de algumas que estudou?”

Os alunos o4, o7 e s4, s5 não se lembraram de nenhuma comida. Os outros vinte e quatros alunos recordaram-se de mais de duas comidas.

²⁰ A produção escrita dos alunos da escola regular é reveladora de que cometem erros de ortografia, concordância e de que ainda estão em processo de alfabetização.

Questão 8: “O dia 20 de novembro é o **DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**. Nesse dia uma pessoa muito importante foi morta. Ele era um herói e lutou contra a discriminação racial. Quem era ele?”

Os alunos o1, o3, o4, o13 e o18 e os alunos s2, s3, s4 e s5 não responderam à questão. Os alunos ouvintes foram beneficiados com esta questão, uma vez que puderam recorrer à lembrança fonológica e fonoarticulatória do nome do herói. Alguns destes escreveram: Zambi, Zum ou falavam oralmente para a pesquisadora: “Eu sei que o nome é Zu...”, enquanto os alunos surdos foram taxativos e disseram não lembrar o nome. Houve um equívoco da pesquisadora nesta questão, pois durante o processo de ensino e aprendizagem o personagem “Zumbi” deveria ter recebido um sinal²¹, assim, os alunos surdos recorreriam à lembrança visual do sinal. No entanto, o nome Zumbi foi apresentado aos alunos surdos apenas por meio da digitação manual. Nesse sentido, Capovilla et al. (2001, p.1492) afirmam:

Enquanto a criança ouvinte recorre às propriedades fonológicas e fonoarticulatórias que constituem a forma de sua fala interna, a Surda tende a recorrer às propriedades visuais e quiroarticulatórias que constituem a forma de sua sinalização interna (CAPOVILLA et al., 2001, p.1492).

Os alunos surdos não tiveram como ativar a memória visual em busca da resposta à questão, pois o interesse da pesquisadora não era saber se o aluno conseguia escrever Zumbi, mas se identificava o personagem como sendo importante na história.

Questão 9: “Você conhece o nome de alguma pessoa negra que é muito famosa? Cite algumas.”

Os alunos da escola regular citaram os jogadores de futebol Ronaldinho Gaúcho, Ronaldo, o presidente do EUA Barack Obama, a cantora Preta Gil, a dançarina “Bombom”, o personagem Maycon Caio (do seriado americano “Eu, a patroa e as crianças”). A aluna o3 falou que não conhecia nenhum negro da televisão, mas perguntou se podia colocar o nome dos familiares dela que eram negros “*o meu pai, o meu irmão, a minha avó e a minha tia*”. Os alunos o10, o13,

²¹ O sinal é utilizado pelos surdos para identificar as pessoas, assim como o nome é usado para os ouvintes.

o14, o15, o18, o20, o21, o22 e o23 disseram que não conheciam pessoas negras famosas.

Na escola especial o aluno s1 fez o sinal dos jogadores de futebol Ronaldinho, Ronaldo e Pelé e perguntou, como era o nome daquela menina que “pula, vira” (referindo-se à ginasta Daiane). Os alunos s2, s3, s4 e s5 não se lembraram de ninguém.

Evidenciou-se nesta questão que as crianças ouvintes tinham maior conhecimento do que as crianças surdas. No caso do aluno s1, que citou o nome de jogadores de futebol, destaca-se que o referido aluno é torcedor fanático do time Palmeiras e, como afirma ele mesmo, “*assiste a todos os jogos que passam no domingo à tarde na televisão*”. Os outros quatro alunos não conseguiram lembrar-se de ninguém. O aluno usou o sinal dos jogadores e não o nome, evidenciando-se a importância da lembrança visual.

Questão 10: Existem diferenças entre brancos e negros? Quais?

Sete alunos da escola regular responderam que existem diferenças e pontuaram a cor da pele. A aluna o20 respondeu “*Sim. O branco tem a pele clara e ganha mais dinheiro*”. A aluna trouxe uma reflexão acerca da situação histórica que envolve a condição de exploração dos negros, inclusive a que é mostrada nos livros e nos textos, que na contemporaneidade é combatida, mas ainda está presente no cenário político/econômico do país.

Os alunos s2, s3 e s5 da escola especial mostraram que há diferença e que essa diferença está na cor da pele, um é branco e o outro é negro, atrelando a resposta somente ao que é visto, a cor da pele, sem nenhuma reflexão mais aprofundada.

Questão 11: Você conhece alguma dança, jogo ou vestuário trazido para o Brasil pelos povos africanos?

Cinco alunos da escola regular (o1, o4, o7, o13 e o14) não responderam à questão e os outros dezoito alunos o fizeram. O aluno s1 fez o sinal de pião, jogadas-cinco-marias e estilingue, e fez a dramatização da capoeira. A aluna s3 fez a dramatização do estilingue e o aluno s5 fez a dramatização de uma pessoa tocando atabaque, referindo-se a esse instrumento. Os alunos s2 e s4 não responderam à questão.

3.4.3 Reflexões sobre as diferenças identificadas na escola regular e na escola especial

Na leitura dos dados que reunimos nessa investigação é possível afirmar que as principais diferenças encontradas, no tocante à condução do conteúdo pela professora do ensino regular e da escola especial, referem-se à metodologia de ensino e à língua utilizada para mediar as aulas. Enquanto a professora da escola regular apoiou-se na oralidade para expor os conteúdos e na leitura oral dos alunos, a professora da escola especial utilizou a língua de sinais e outros recursos visuais para explicar o conteúdo, entre os quais destacamos figuras, transparências, fotos e o computador. Podemos assegurar que os recursos tecnológicos contribuíram para garantir a acessibilidade comunicativa aos surdos e o interesse pela escrita, reconhecendo-a como possibilidade de comunicação. Cabe informar que os recursos tecnológicos empregados pela professora da Educação Especial foram: o celular e a possibilidade do envio de mensagens escritas e em sinais, o e-mail, a *webcam*, o *chat*, o MSN, o *blog*, as comunidades virtuais, as páginas na internet, o uso de vídeo, do DVD, do *data show*. Assim, foi possível observar que tais recursos são eficientemente empregados como meios pedagógicos a serviço do letramento. A identificação de tais práticas pedagógicas nos remete ao entendimento que Soares (2000) atribui ao letramento: um conjunto de práticas de uso da escrita em todos os contextos sociais.

É preciso destacar que os recursos visuais podem ser usados como auxiliares na aprendizagem também dos alunos ouvintes, que, assim como os alunos surdos, são beneficiados com o uso dos recursos tecnológicos. A professora da escola regular não utilizou em sala nenhum recurso tecnológico para apresentar o conteúdo, fez uso somente do mapa-múndi.

Ressaltamos, como já dito anteriormente, que as professoras da escola regular e da escola especial, tanto as ouvintes quanto as surdas, concordaram em participar da pesquisa e manifestaram curiosidade pelo tema e o desejo de participarem do estudo. Na escola especial, em um dos momentos do trabalho com o conteúdo “consciência negra”, uma das professoras surdas sinalizou: “Nossa! Eu

não sabia disso!” Apesar do desejo manifesto em participar e do espanto e admiração por certos conceitos trabalhados, percebemos algumas dificuldades da professora surda, que mostrou pouco conhecimento acerca do tema focalizado, a despeito de a professora ouvinte da escola especial ter conduzido uma discussão acerca do conteúdo. Percebemos que a professora surda precisaria pesquisar e estudar mais sobre o referido tema para ter maior segurança no momento da explicação.

Percebemos que as professoras ouvintes da escola regular e da escola especial também não se sentiram totalmente seguras em relação ao conteúdo a ser apresentado. A preocupação de ambas era não valorizar em demasia o sofrimento que a escravidão causou aos negros, para não construir a representação de que os negros precisam ser tratados de forma diferente ainda hoje. Os professores tinham o objetivo de potencializar as conquistas dos negros, mostrando, por meio da história brasileira, a influência que eles tiveram na culinária, nos esportes, na dança, na religião, no vestuário e na cultura brasileira.

Outra diferença percebida foi que a professora do ensino regular utilizava o texto para introduzir o conteúdo e pedia aos alunos que o copiassem e depois o lessem coletivamente. Dos vinte e três alunos, somente cinco precisavam de ajuda na leitura, evidenciando-se que dezoito alunos liam com relativa competência.

Cumpramos referir que a professora da escola especial não pediu nenhuma vez aos alunos que copiassem os textos. O texto era previamente digitado e os alunos precisavam somente fazer a leitura, mas esses alunos não evidenciavam domínio dessa habilidade.

Observamos que os alunos da escola regular ocupavam parte da aula copiando o texto e que sobrava pouco tempo para as explicações da professora sobre o conteúdo veiculado pelo texto.

Apesar de a maioria dos alunos ouvintes demonstrar certa competência na leitura, a leitura da turma limitava-se ao texto escrito no quadro de giz. Não foram oferecidos outros textos que extrapolassem o que havia sido explicado em sala de aula. Mesmo para os alunos que conseguiam copiar o texto com rapidez, a professora não apresentava atividades complementares, e os alunos ficavam ociosos, esperando toda a turma terminar a atividade, e não avançavam no conhecimento.

Em relação à prática do professor, Vygotsky (2002) argumenta que somente o bom ensino promove a aprendizagem. Dessa forma delega ao professor a função de mediador intencional do conhecimento científico. Palangana e outros sintonizados com os pressupostos vygotskyanos discutem a verdadeira função da escola e do professor

Quando o aluno participa de interações em que o conteúdo é ampliado e expressa a realidade atual, em que vários textos e formas de leitura são contemplados, certamente sua capacidade de argumentar diante de um texto/fenômeno, a partir de reflexões que envolvem a negociação com outros significados presentes, transformar-se-á qualitativamente, ultrapassando os aspectos aparentes ou que dizem respeito apenas à organização interna de um conteúdo. Amplia-se o pensamento interpretativo e reflexivo, diante de afirmações e situações vivenciadas posteriormente. Em consequência dessa espécie de ensino, por certo, o aluno será capaz de modificar ou dar melhor organicidade a seus conceitos, dialogar ou refletir sobre dados obtidos em atividades empíricas, tendo fundamentos teóricos que explicitem o imediato e, ainda, dialogar consigo mesmo, numa atividade que busque conferir consistência/coerência a seus próprios argumentos (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p.124).

Segundo as autoras, as interações significativas estabelecidas em sala de aula conduzem a um bom aprendizado dos alunos. A mediação do outro – nesse caso, do professor – determina o desenvolvimento do aluno. Porém, não é qualquer mediação que conduz ao aprendizado. De acordo com Gasparin (2002)

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção-reconstrução do conhecimento das novas gerações, em função da transformação da realidade (GASPARIN, 2002, p.55).

É de fundamental importância que o professor domine o conteúdo a ser ensinado, com o objetivo definido do que pretende ensinar e ofereça aos alunos os desafios necessários para transformar os conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos.

[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é

justamente o fato de que a criança aprende o novo (VYGOTSKY, 2001, p.331).

O planejamento de ensino das atividades pedagógicas e os recursos utilizados na prática docente são reveladores da qualidade do ensino desenvolvida em sala de aula pelo professor. Pimenta (2008) manifesta preocupação com a formação dos professores nos cursos de licenciatura. Para a autora é fundamental que o professor na sua prática docente consiga associar

os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes [...] (PIMENTA, 2008, p.18).

Pimenta tece reflexões sobre o panorama atual da educação no Brasil. De acordo com a autora, há um expressivo aumento quantitativo da oferta de cursos de formação de professores em nível superior, no entanto a qualidade dessa formação não está em sintonia com as exigências sociais na contemporaneidade. Os cursos de formação para os professores são aligeirados, o que parece compatível com a lógica capitalista, que padroniza o modo de vestir das pessoas, o paladar, manipula a capacidade de percepção e determina o que é bom e bonito. Por tal raciocínio, é preciso considerar a necessidade de que o professor fique atento a essas armadilhas do sistema para conduzir o seu trabalho de forma a garantir o conhecimento científico para os seus alunos.

Ainda com relação às observações realizadas, é importante considerar que, enquanto a cópia era uma prática habitual na escola regular, os alunos da escola especial quase não utilizavam a escrita. A professora nunca pedia que tomassem nota no caderno de atividades ou textos escritos no quadro de giz. A justificativa para isso é que para os alunos surdos a língua portuguesa é uma língua estrangeira e as atividades de cópia exigem do aluno atenção extrema e, com isso, a atividade torna-se cansativa, demorada e desestimulante para eles.

O uso da cópia pelos alunos surdos que frequentam uma escola bilíngue para surdos seria, em nosso entendimento, diferente da experiência relatada por Góes e Tartuci (2002), com alunos surdos incluídos no ensino regular. Os alunos surdos em experiência de inclusão, conforme relato das autoras, utilizavam a cópia como uma

estratégia para sentirem-se participantes do processo de ensino em sala de aula: “copiar da lousa, copiar do colega, copiar do livro, copiar de seu próprio caderno [...] copiar para manter-se ‘vivo’ no ambiente” (GÓES; TARTUCI, 2002, p.114). Não se observaram na escola bilíngue as tentativas artificiais de pertencimento ao grupo relatadas pelas autoras. Nesse sentido, a inclusão do aluno surdo no ensino regular precisa acionar mecanismos que remetam a conquistas que vão além da solidariedade.

Na escola bilíngue o tempo em sala de aula é aproveitado para a compreensão do texto, para a leitura e discussão. A sala de aula configura-se como um espaço de aprendizagem.

Se as funções mentais são socializadas e reconstruídas por meio da comunicação, do inter-relacionamento, então na escola, é preciso estar atento à qualidade das informações, do saber mediado na relação professor/aluno, uma vez que esse saber carrega em si potencialidades em termos de formação (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p.115).

Para a maioria dos alunos surdos a escola representa o único espaço possível para o acesso ao conhecimento por uma língua espaço visual. Corroborando essa afirmação, os cinco alunos surdos que compuseram a amostra são filhos de pais ouvintes e não tiveram a língua de sinais como primeira língua, adquiriram-na a partir do ingresso na escola bilíngue para surdos.

A participação da família nas atividades escolares contribui para o aprendizado do aluno. Durante a observação das aulas, a professora da escola especial enviou uma atividade para os alunos realizarem em casa, uma pesquisa que deveria ser feita com a família a respeito das comidas afro-brasileiras. O aluno s1 não trouxe a atividade feita, e se justificou dizendo que a sua mãe não quis ajudá-lo a fazer a atividade. Todos os alunos da escola regular fizeram a atividade.

Em relação à leitura, a professora da escola regular frequentemente fazia a leitura coletiva com os alunos, raramente solicitava deles a leitura individualizada, apesar de os alunos apresentarem níveis diferentes de aquisição de leitura. Em outra direção, a professora da escola especial priorizava a leitura individual, na qual cada aluno tinha o contato com o texto e fazia as tentativas de leitura a partir do seu nível de proficiência em língua portuguesa. Também os alunos surdos apresentavam níveis diferentes de leitura. Percebemos que, na leitura individual e

“silenciosa”, os alunos sinalizavam as palavras do texto enquanto liam. Mori (2008, p.89) mostra que “a concepção bilíngue pressupõe que a aquisição da linguagem pela pessoa surda realiza-se de modo preponderantemente pelo canal visuo-gestual”, o que justifica o uso da língua de sinais na hora da leitura.

Fernandes (2003, p.150-151) propõe um planejamento sistematizado para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos, destacando cinco passos:

1. contextualização visual do texto.
2. leitura do texto em LIBRAS (ativação do conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais).
3. percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados a sua tipologia e estilo/registo.
4. leitura individual/ verificação de hipóteses de leitura.
5. (Re) elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos.

Dessa forma, a autora preconiza que, para as crianças em processo de aquisição da leitura, é fundamental o texto escolhido pelo professor conter imagens, pois a leitura das imagens é a primeira que a criança surda faz. A importância do trabalho de contextualização visual do texto e a discussão sobre o texto, ativando o conhecimento prévio do aluno, são relevantes, ou até determinantes para o entendimento e interesse do aluno pelo texto discutido em sala de aula.

Diante de um texto escrito a criança surda precisa de estratégias diferenciadas de leitura para compreendê-lo. A professora da escola especial oferecia os textos aos alunos sem imagens, somente com representações em escrita alfabética, os alunos s1 e s5 propuseram, mais de uma vez, à professora que fizessem uma competição, em que todos circulassem no texto as palavras conhecidas e ao final da leitura a professora contasse o número de palavras e checasse se realmente o aluno tinha a compreensão (o conceito) da palavra circulada. Conhecedora do nível de proficiência em língua portuguesa dos seus alunos, a professora sugeriu que a competição ficasse restrita aos dois alunos apenas, que aceitaram o desafio e concentraram-se na atividade. O aluno s1 circulou maior número de palavras, porém não conseguiu atribuir significado a todas as palavras que havia circulado, enquanto o aluno s5 usou estratégias que garantiram a compreensão. Um exemplo de palavra circulada e interpretada foi navio negreiro. A palavra negreiro a criança associou ao negro; e a palavra africana, associou à África. Em determinado momento da “competição de leitura”, os alunos pediram a ajuda da professora e da pesquisadora. Percebeu-se a angústia dos

alunos e a vontade de compreender o conteúdo do texto. A professora mostrou aos alunos que o mais importante no ato de ler é a compreensão do conteúdo da leitura e não, necessariamente, o número de palavras conhecidas.

A atividade de produção escrita, por meio da elaboração de um texto acerca do conteúdo trabalhado, não foi priorizado por nenhuma das professoras (Ensino Especial e Ensino Regular).

4 CONCLUSÃO

Nossa longa experiência na educação de surdos permite afirmar ser consenso entre os professores surdos atuantes em escolas bilíngues para surdos que a prática pedagógica deve ser conduzida por uma pedagogia visual. Campello (2008, p.10) define pedagogia visual ou pedagogia surda como aquela que “se ergue sobre os pilares da visualidade, ou seja, tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender”. A referida autora enfatiza que “as técnicas, recursos e perspectivas utilizadas na Pedagogia Visual, estão relacionadas com o uso da “visão”, em vez da “audição” [...] (CAMPELLO, 2008, p.138). A questão visual está ligada à identificação dos grupos surdos. Apesar da necessidade de os surdos utilizarem a visão, os materiais visuais, didático-educativos e literários ainda são escassos.

Reis (2006, p.82), afirma “os professores surdos intelectuais traçam os caminhos da pedagogia dos surdos”. A pedagogia surda está em construção e configura-se como uma luta não apenas educacional, mas também política, de desconstrução de um único modelo de ensino, o modelo ouvintista. Esse modelo não aparece somente nas escolas regulares onde há surdos incluídos, ele é aplicado também nas escolas de surdos, mesmo naquelas que se identificam como escolas bilíngues.

Cumprido considerar que na escola especial, campo desta pesquisa, o corpo docente é formado por vinte e sete professores ouvintes e apenas seis professores surdos, e ainda, que a equipe de direção e pedagógica é composta por professores ouvintes. É possível que a pedagogia visual só seja plenamente alcançada quando os surdos assumirem os rumos de sua educação, pois eles, mais do que qualquer ouvinte, sentem as reais necessidades educacionais dessa minoria linguística.

Evidenciou-se na pesquisa o lugar que a pedagogia visual ocupa na educação dos alunos surdos. Durante a coleta de dados, em diversos momentos, a professora ouvinte, com o aval da pesquisadora, pediu ao professor surdo que conduzisse o ensino. A professora surda apresentou proficiência superior no uso da língua de sinais, e conseqüentemente, utilizou estratégias de ensino que permitiram ao aluno surdo compreendê-la, mas, apesar disso, algumas fragilidades foram percebidas em relação ao ensino do conteúdo. A professora surda não conseguia

aprofundar as discussões, o que evidenciou a necessidade de um estudo formal junto com a professora ouvinte acerca dos conceitos relativos ao tema a ser ensinado para os alunos.

Por outro lado, a professora ouvinte dominava o conteúdo de ensino, porém não tinha segurança quanto ao uso da língua de sinais, mesmo sendo uma professora experiente, que está em contato com a língua de sinais há treze anos. Percebemos a necessidade de os professores ouvintes manterem trocas constantes com os professores surdos da escola. A língua de sinais é extremamente rica, composta por sinais que representam os signos, expressão facial e corporal, e se utiliza de classificadores, ou seja, possui particularidades gramaticais que não podem ser desconsideradas e exige estudo e perseverança do professor ouvinte para adquiri-la e conseguir usá-la com competência.

Cabe destacar que os cinco alunos surdos que participaram desta pesquisa adquiriram a língua de sinais a partir do ingresso na escola especial bilíngue, confirmando os dados da literatura especializada quanto à aquisição da língua de sinais pelos surdos, de que a maioria a adquire quando entra na escola bilíngue para surdos.

Diante da necessidade de comunicação entre professores e alunos, afirmamos que a fluência em libras dos professores ouvintes e surdos que ministram aula nas escolas bilíngues para surdos é determinante para um bom ensino.

Ainda, quanto à questão da experiência visual manifestada pelos surdos, Sacks (1998, p.118) explica que o surdo usuário da língua de sinais “torna-se uma espécie de “perito” visual”, e não só nas atividades linguísticas, mas também nas não linguísticas; e justifica afirmando que a pessoa surda usuária da língua de sinais “pode desenvolver não apenas a linguagem visual mas também uma especial sensibilidade e inteligência visual”.(SACKS, 1998, p.118). O autor afirma que muitos engenheiros, arquitetos e matemáticos surdos, apresentam certa facilidade em imaginar e pensar no espaço tridimensional, que exige um pensamento extremamente refinado.

Skliar (1999) discute a surdez, definindo-a como uma experiência visual, que marca a diferença das pessoas surdas.

Durante a condução da pesquisa de campo observou-se, tanto na escola regular quanto na escola especial, que a escrita foi utilizada pelos professores²² em todos os momentos de interação. A escrita é um instrumento do pensamento. Vygotsky (2001, p.332) escreve:

[...] a experiência mundial demonstrou que a aprendizagem da escrita é uma das matérias mais importantes da aprendizagem escolar em pleno início da escola, que ela desencadeia para a vida o desenvolvimento de todas as funções que ainda não amadureceram na criança.

Adquirir a leitura e a escrita ainda é um grande desafio tanto para os alunos ouvintes quanto para os surdos, mas os professores se sentem menos capazes de ensinar os alunos surdos, porque não conseguem traçar estratégias de ensino que façam o uso prioritário do aspecto visual da língua.

Observamos que as duas professoras, a da escola regular e a da escola especial, não utilizavam a biblioteca da escola nem pediam aos alunos que fizessem pesquisas referentes ao tema. O conteúdo se restringia ao que era ensinado em sala de aula. Outra questão destacada foi que os dois grupos de alunos, o dos ouvintes e o dos surdos, tiveram aula de informática durante o desenvolvimento do conteúdo, mas somente os alunos surdos pesquisaram na internet mais informações sobre a temática. Os alunos ouvintes fizeram outras atividades não relacionadas ao tema em estudo.

Durante a aplicação do instrumento de avaliação, o aluno s5, o único da escola especial bilíngue que tentou ler e escrever as respostas das questões, demonstrou muita preocupação e queria provar que conseguia ler; e explicou que não queria ser como alguns surdos adultos que conhecia, os quais ficavam nos semáforos distribuindo cartões com o alfabeto manual. Evidenciou-se que o aluno atribui ao domínio da língua portuguesa uma condição para o sucesso profissional.

Conforme já discutido nas seções anteriores, para ocorrer a formação de conceitos científicos, tanto entre as crianças surdas quanto entre as ouvintes, é necessário um ensino de qualidade, com um bom planejamento das aulas. Vygotsky (2002, p.40) afirma que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa”, ou seja, a mediação do professor é reveladora do aprendizado do aluno e possibilita que o conhecimento social, interpsicológico, transforme-se em intrapsicológico.

²² Na escola especial pelo professor ouvinte.

[...] a mediação realiza-se de fora para dentro quando o professor, atuando como agente cultural externo possibilita aos educandos o contato com a realidade científica. Ele atua como mediador, resumindo, valorizando, interpretando a informação a transmitir. Sua ação desenrola-se na zona de desenvolvimento imediato, através da explicitação do conteúdo científico, de perguntas sugestivas, de indicações sobre como o aluno deve iniciar e desenvolver a tarefa, do diálogo, de experiências vividas juntos, da colaboração. É sempre uma atividade orientada, cuja finalidade é forçar o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas (GASPARIN, 2002, p.108).

Salienta-se que para a criança surda a escola deve proporcionar interlocuções significativas e acessíveis, em uma língua que ela domine plenamente. A língua de sinais cumpre essa função. Vale destacar que, para as crianças ouvintes da escola regular, as interlocuções devem ser igualmente significativas e com conteúdo que faça o aluno refletir, porém o ponto de partida para os alunos ouvintes é diferente: o conhecimento cotidiano que eles trazem de casa coloca-os em situação de vantagem em relação ao aluno surdo, que muitas vezes busca na escola explicações também para os conhecimentos básicos e cotidianos, além de ter que aprender os conhecimentos científicos.

A língua de sinais exerce um papel decisivo no aprendizado de muitos surdos. No depoimento de Laborit (1994, p.51) sobre o primeiro contato que teve com a língua de sinais em uma escola para surdos encontramos argumentos que comprovam a importância da língua de sinais na vida do surdo: “Foi um novo nascimento, a vida começou mais uma vez. O primeiro muro caiu. Havia ainda, outros muros em torno de mim, mas foi aberta a primeira brecha em minha prisão, iria compreender o mundo com os olhos e com as mãos. Sonhava. Estava tão impaciente!”

Com relação ao conteúdo pesquisado, constatou-se que houve aprendizagens significativas por parte tanto dos alunos ouvintes quanto dos surdos, ou seja, verificamos a conquista de novos conhecimentos escolares como consequência do trabalho desenvolvido. É certo, no entanto, que os dois grupos poderiam ter ido mais longe, transpondo outros muros.

Alguns fatores contribuíram para dificultar a aquisição plena do conteúdo. Entre eles pontua-se que a complexidade da temática pesquisada, a sua abrangência e a falta de material didático de apoio ao professor, os quais constituíram-se em barreiras efetivas ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e

à consequente aprendizagem do conteúdo escolar proposto, tanto na escola especial quanto na regular.

Por outro lado, a complexidade da temática contribuiu para enriquecer o estudo realizado. Além de estudar como os alunos surdos apreendem um determinado conteúdo escolar discutiu-se questões relacionadas à raça possibilitando também entender o aluno surdo inserido na diversidade, não só linguística. Reafirmamos que por meio da educação de qualidade acontece toda a possibilidade de mudança do aluno.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M.E.B.; ALMEIDA, J.L.V.; OLIVEIRA, E.M. **Mediação dialética na educação escolar**: teoria e prática. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Decreto 5.626, de n.22 de dezembro de 2005**. Brasília, DF, 2005.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/_Ato_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 5 jan. 2009.

BRASIL. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Presidente da República. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**, Brasília, DF, 0. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 5 jan. 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo Escolar de 2006**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2006.
Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp?>>. Acesso em: 17 mar. 2009.

CAMPELLO, A.R.S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CAPOVILLA, F.C. Principais achados e implicações do maior programa do mundo em avaliação do desenvolvimento de competências linguísticas de surdos. In: SENNYEY, A. L.; CAPOVILLA, F.C.; MONTIEL, J.M. (Org). **Transtornos de aprendizagem**: da avaliação à reabilitação. São Paulo: Artes Médicas, 2008.

CAPOVILLA, F.C.; VIGGIANO, K.Q.F.; RAPHAEL, W.D.; NEVES, S.L.G.; MAURÍCIO, A.; VIEIRA, R.; SUTTON, V. A escrita visual direta de sinais *sign writing* e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. p.1491-1496.

CARVALHO, R.E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CORREIA, C.M.C.; FERNANDES, E. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, M.C. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008. p.7-25.

DAMAZIO, M.F.M. **O atendimento educacional especializado para os alunos com surdez**. Brasília, DF: SEES/SEED/MEC, 2007.

FERNANDES, S.F. **Educação Bilingue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 202f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GALUCH, M.T.; SFORNI, M.S. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 12. **Anais...** Recife: UFPE, 2006.

GARCIA, R.M.C. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

GASPARIN, J.L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GÓES, M.C.R.; TURETTA, B.R. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. (Org.). **Uma escola duas línguas letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-Cultural. In: OLIVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p.95-114.

GÓES, M.C.R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais de sala de aula. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.;

CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.110-119.

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

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002. p.199-228.

HOUAISS, A. et al. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KAERCHER, G. As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas. SILVEIRA, R.M.H. (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.93-108.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.56-61.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, A.S.; LOPES, M.C. **A Invenção da surdez**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

KYLE, J. O ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**, Porto Alegre: Mediação, 1999. p.15-26.

LABORIT, E. **O vôo da gaivota**. São Paulo: Ed. Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C.B.F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno da Cedes**, Campinas, v.26, n.69, p.163-184, maio/ago. 2006.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo humano**. Lisboa: Horizonte Universitário, 2004.

LICHTIG, I.; MECCA, F.F.D.N.; BARBOSA, F.; GOMES, M. O Implante Coclear e a Comunidade Surda: Desafio ou Solução? In: SEMINÁRIO ATTIID – ACESSIBILIDADE, TI E INCLUSÃO DIGITAL, 2. **Anais...** São Paulo, 2003.

LURIA, A.R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A.R. et

al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro Editora, 2003.

LURIA, A.R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

LURIA, A.R.; YUDOVICH, F. I. **Linguagem e desenvolvimento Intelectual na Criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1987.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATISKEI, A.C.R.M. **Diretrizes da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba. SEED, 2006.

MORI, N.M.R. Fundamentos da deficiência sensorial auditiva. In: MORI, Nerli N. R (Org.) **Deficiência sensorial auditiva e inclusão**. Maringá: EDUEM, 2008. p.81-91.

MARINGÁ. **Núcleo Regional de Educação de Maringá** – Setor Educação Especial e Inclusão Educacional. Maringá: NRE, jul. 2009.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PALANGANA, I.S.; GALUCH, M.T.B.; SFORNI, M.S.F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v.15, n.1, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Rede de Apoio da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: SEED/DEEIN, 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>. Acesso em: 01 jul. 2009.

PIMENTA, S.G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo. Cortez Editora, 2008.

QUADROS, R.M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes médicas, 1997.

QUADROS, R.M.; PATERNO, U. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES/ MEC, v.25/26, p.19-25, jan./dez. 2006.

QUADROS, R.M.; SCHMIET, M.L.P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília, DF: MEC, SEESP, 2006.

REGO, T.C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

REIS, S. **Professor surdo**: a política e a poética da transgressão pedagógica. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

REIS, V.P.F. A Linguagem e seus efeitos no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança surda. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro: INES/MEC, v.6, p.23-38, mar. 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1998.

SASSAKI, R. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, v.1, n.1, out. 2005.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

SFORNI, M.S.F. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, T.S. A. **A aquisição da escrita pela criança surda desde a educação infantil**. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SMOLKA, A.L.; NOGUEIRA, A.L.H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M.K; REGO, T.C.; SOUZA, D.T.R (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida**. São Paulo: Moderna, 2002. p.77-94.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, R.; LEONTIEV, A.N. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. 2.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor DIS, S.A, 1997 [Obras Escogidas].

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A AVALIAÇÃO APLICADA NOS ALUNOS

ALUNO (A) _____

1) Você sabe o que significa “**RACISMO**”?

2) Localize no mapa onde fica o Continente Africano.

3) No passado os negros eram capturados do seu país – a África – e eram obrigados a vir para o Brasil. A **África** fica muito distante do **Brasil**, que **transporte** eles utilizavam para chegar até aqui?

4) Você sabe que os negros vieram ao Brasil para trabalhar. Então, assinale o que está certo:

 Eram livres e trabalhavam pouco. Eram vendidos como escravos, não tinham salário e trabalhavam muito.5) Você sabe o que é **ser escravo**?

6) No Brasil tem muita comida de origem africana, que hoje falamos que são **comidas afro-brasileiras**. Você lembra o nome de algumas que estudou?

7) No dia 20 de Novembro é o **DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA**. Nesse dia uma pessoa muito importante foi morta. Ele era um herói e lutou contra a discriminação racial, quem era ele?

8) Você Conhece o nome de alguma pessoa negra que é muito famosa? Cite algumas.

9) Existem diferenças entre brancos e negros? Quais?

10) Você conhece alguma dança jogo ou vestuário trazido para o Brasil pelos povos africanos?

APÊNDICE B EXPOSIÇÃO: OBRIGADO ÁFRICA

