

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL**

**ELENARA BORGES SILVEIRA FRANZOI**

**INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA EM ESCOLA COMUM**

**CAXIAS DO SUL  
2016**

**ELENARA BORGES SILVEIRA FRANZOI**

**INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA EM ESCOLA COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini

**CAXIAS DO SUL  
2016**

F837i Franzoi, Elenara Borges Silveira  
Interações da criança surda em escola comum / Elenara Borges  
Silveira Franzoi. – 2016.  
98 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Orientação: Carla Beatris Valentini.

1. Interação; Linguagem; Educação de surdos; Educação Inclusiva;  
Vigotski. I. Valentini, Carla Beatris, orient. II. Título.

**ELENARA BORGES SILVEIRA FRANZOI**

**INTERAÇÕES DA CRIANÇA SURDA EM ESCOLA COMUM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação

**Aprovada em: 06 / 12 / 2016.**

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Beatris Valentini Professora Orientadora  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cláudia Alquati Bisol  
Universidade de Caxias do Sul – UCS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Senaide Petry Panozzo  
Universidade de Caxias do Sul - UCS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maura Corcini Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Dedico esta dissertação à minha família!  
Vocês são minha inspiração, minha  
essência e meu porto seguro.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao final dessa trajetória, considero importante agradecer a todos aqueles que me apoiaram, acreditaram e torceram por mim. Agradeço imensa e carinhosamente a cada um que contribuiu para o meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico.

Aos meus pais, Hilário (In memorian) e Eva, pela vida, pelo amor e pelas oportunidades que me proporcionaram. Por terem me ensinado a seguir com retidão os caminhos da vida e a persistir sempre.

Ao meu esposo Rodrigo, pelo apoio e incentivo em todos os momentos, principalmente, por compreender minhas inquietudes, por ter sido paciente e um grande companheiro. Pela leveza e segurança que me transmitia nos instantes de aflição, por vibrar comigo a cada conquista.

Aos meus filhos, Leonardo e Bernardo, pela compreensão dos dias corridos, pelo amor que transborda, pela alegria de viver.

Aos demais familiares, pelas palavras e sentimentos de incentivo.

À minha orientadora, Carla Beatris Valentini, por ter acreditado em mim, pela generosidade em compartilhar seus saberes, pelos ensinamentos, pela amizade, muitíssimo obrigada por ter sido minha parceira nesta grande conquista.

Às professoras da banca examinadora, Cláudia Alquati Bisol, Neiva Senaide Petry Panozzo e Maura Corcini Lopes, pelo tempo dedicado a mim e pelos apontamentos realizados que certamente qualificaram esta dissertação.

À todos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, grandes e generosos mestres. Dedico um agradecimento especial às professoras Terciane Ângela Luchese, Tânia Maris de Azevedo e Flávia Brocchetto Ramos.

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisas Incluir, pelo compartilhamento de saberes, pelas vivências e pelos profícuos diálogos, especialmente, às queridas e inspiradoras professoras Carla e Cláudia.

À minha querida turma do Mestrado em Educação da UCS (2015), a caminhada foi feliz e mais leve com vocês. Faço questão de citar os colegas: Amanda, Ana Cláudia, Camila, Débora, Fernanda, Gisele, Juliana, Juliano, Karina, Lucas, Luciana,

Mariana, Mariele, Michel, Roniele, Rubia, Suzana e Tiago. Vocês estarão para sempre no meu coração!

Às colegas da equipe Clélia Manfro, por terem compreendido meu momento de imersão, por terem me dado suporte durante estes dois anos intensos.

Aos meus amigos, pelo apoio, pelo carinho e pelos momentos de descontração em meio a tantas leituras, escritas e compromissos.

Sou muito grata a todos vocês!

*O olhar do poeta poderia ser, entre outros olhares, uma possível síntese de todos os olhares, pois guarda dentro de si aquelas imagens, que descartamos porque nos são demasiado complexas ou que nos descartam por sermos nós demasiado uniformes.*

**Carlos Skliar**



## RESUMO

Esta dissertação objetiva analisar as interações da criança surda em escola comum, a fim de entender o papel das interações no contexto escolar, bem como sua importância para a constituição da linguagem e da aprendizagem. Essa pesquisa, caracterizada como estudo de caso, de cunho exploratório, tem como sujeito uma criança surda, com 10 anos de idade, filha de pais ouvintes, frequentadora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul. A definição por uma escola de ensino comum como locus de investigação justifica-se pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que pretende assegurar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino. Para amparar teoricamente este estudo, é utilizado como norteador o paradigma histórico-cultural de Vigotski. A construção dos dados baseia-se em dois níveis de fontes de evidências: as prioritárias, que consistem nas entrevistas semiestruturadas com os professores e mãe da menina, e o diário de campo, composto por registros das observações diretas em sala de aula; e as de apoio, que são os vídeos registrados nas visitas à escola e os registros de acompanhamento da vida escolar da estudante. Os resultados evidenciam a necessidade de mudanças acerca da visibilidade da criança surda na escola comum. O entendimento da surdez como diferença linguística é imprescindível, pois é por meio desse entendimento que a comunicação e os processos de ensino e aprendizagem serão conduzidos. É possível constatar que a precariedade na comunicação entre a menina e seus interlocutores compromete a qualidade das interações entre eles, assim como interfere de forma prejudicial os processos de aprendizagem da estudante. Os resultados apontam ainda para a necessidade de transformação dos moldes da escola atual, bem como direcionam reflexões importantes quanto à importância da interação, do diálogo e do espaço para as diferenças. O cenário encontrado confirma a necessidade de novas pesquisas e discussões acerca dos aspectos que permeiam a educação, dita inclusiva, dos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Interação. Linguagem. Vigotski. Educação inclusiva. Surdez.

## ABSTRACT

This Master's dissertation aims to analyze the interaction of deaf children in regular school environments so as to understand not only their interactions in the school context, but also the importance it takes on the acquisition of language and learning. This research, which is characterized as an exploratory case study, has, as its main subject, a ten-year old child, daughter of hearing parents, who is attending the 3<sup>rd</sup> grade of a public elementary school in Rio Grande do Sul, Brazil. The choice of a regular education school as the focus of the investigation was based on the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, implemented in 2008, which is intended to ensure the inclusion of students with special education needs in regular schools. To theoretically support this study, the Vygotski's cultural-historical paradigm was used as a guide. The collection of data is based on two levels of sources of evidence: the *priority areas*, consisting of semi-structured interviews with teachers and the girl's mother, as well as field journal, made up of records of direct observations in classroom; and the *support areas*, consisting of videos recorded during visits to the school and follow-up records of the student's daily life at school. The results show the need for changes in deaf children's visibility in regular schools. Understanding deafness as a linguistic difference is crucial, since it is through this understanding that communication and the teaching-learning process will take place. It was possible to see that the poor communication between the girl and her peers compromised the quality of their interactions, also seriously interfering with the student's learning process. In addition, the results not only demonstrate that there is a need to modify the mainstream programs of current schools, but also point to the need of serious reflections on the importance of interaction, dialogue and space for differences. The scenario that has been found confirms the need for new investigation and discussions on the aspects permeating education – said as an Inclusive one – and deaf students.

**Keywords:** Deaf education. Interaction. Language. Vygotski. Inclusive education. Deafness.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapeamento das interações .....	74
Figura 2 – Constituições das interações .....	79

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das escolas .....	45
Gráfico 2 – Escolas municipais .....	46
Gráfico 3 – Escolas estaduais .....	46

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Filosofias educacionais dos surdos .....	28
Quadro 2 – Diferenças entre deficientes auditivos e surdos .....	31
Quadro 3 – Identificação dos sujeitos da pesquisa .....	48
Quadro 4 – Escolarização da estudante .....	49
Quadro 5 – Fontes de evidências e organização dos dados.....	53
Quadro 6 – Categorias emergentes .....	56
Quadro 7 – Legenda do mapeamento das interações .....	74

## LISTA DE ABREVIATURAS

AASI	Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EF	Ensino Fundamental
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
IC	Implante Coclear
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IRDA	Indicador de Risco para Deficiência Auditiva
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de sinais
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPS	Processos Psicológicos Superiores
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TAI	Termo de Autorização Institucional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO E SURDEZ.....</b>	<b>21</b>
2.1	INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA .....	21
2.2	HISTORICIDADE E CORRENTES FILOSÓFICAS DA SURDEZ.....	25
2.3	SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA .....	30
2.4	LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS .....	33
2.5	SINGULARIDADE DA SURDEZ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
<b>2.5.1</b>	<b>Aprendizado da leitura e da escrita .....</b>	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>43</b>
3.1	DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	43
3.2	CONTEXTO DO ESTUDO.....	44
3.3	SUJEITOS DO ESTUDO.....	47
<b>3.3.1</b>	<b>Estudante surda.....</b>	<b>48</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Professoras .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Cuidadora educacional .....</b>	<b>50</b>
<b>3.3.4</b>	<b>Mãe da estudante surda.....</b>	<b>51</b>
3.4	FONTES DE INFORMAÇÃO .....	51
<b>3.4.1</b>	<b>Fontes prioritárias .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Fontes de apoio .....</b>	<b>53</b>
3.5	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE.....	53
3.6	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	54
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>57</b>
4.1	SUJEITO SOCIAL .....	57
<b>4.1.1</b>	<b>Trocas interpessoais .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Lugar do sujeito.....</b>	<b>61</b>
4.2	SUJEITO APRENDENTE .....	64
<b>4.2.1</b>	<b>Mediação .....</b>	<b>64</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Aprendizagens escolares .....</b>	<b>70</b>

	15
4.3 MAPEAMENTO DAS INTERAÇÕES.....	73
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA.....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES .....</b>	<b>96</b>



## 1 INTRODUÇÃO

*Escrever é, às vezes, falar na língua do outro.  
Desse outro que sou eu. Desses outros que  
somos nós. Inclusive daqueles outros que sou  
e que somos e que ainda nos resultam  
inconfessáveis.*

**Carlos Skliar**

Inicialmente, relato meu percurso acadêmico com o intuito de contextualizar as motivações que direcionaram a escolha pelo tema desta pesquisa. A graduação no Curso de Fonoaudiologia da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) foi o princípio. Nesse período, tive pouco ou quase nenhum contato com sujeitos surdos não oralizados e/ou não protetizados, meus interesses tangenciavam as questões auditivas desde o início da minha trajetória estudantil no ensino superior, dentre as outras áreas que a Fonoaudiologia abrange. Minha primeira experiência como pesquisadora ocorreu no trabalho de conclusão de curso, em que busquei identificar os principais fatores etiológicos de perda auditiva em bebês recém-nascidos.

Após a conclusão do curso, trabalhei como fonoaudióloga clínica e busquei uma especialização na área da Audiologia. Nesse momento almejava um aprimoramento para minha atuação clínica, mas além disso, buscava respostas para algumas inquietações, tais como: de que maneira as dificuldades auditivas poderiam afetar as relações de socialização e de aprendizagem das pessoas? Este questionamento, entre outros, conduziu-me a uma nova pesquisa que gerou a monografia da especialização em Audiologia Clínica, cuja problematização estava fundamentada em aspectos do processamento auditivo central e as dificuldades de leitura e escrita em escolares.

Outra especialização instigou-me a pesquisar a inclusão de surdos no Ensino Superior. O interesse pelo tema surgiu quando tive contato com um pedagogo surdo em uma atividade da Especialização em Gestão e Docência no Ensino Superior. Na oportunidade, conversamos sobre os desafios do acesso e da permanência dos sujeitos surdos ao ensino superior e, a partir desse diálogo, diversas reflexões e inquietações frente aos processos educacionais dos surdos conduziram-me profissional e academicamente.

Desde 2010, trabalho em uma clínica-escola direcionada ao atendimento de pacientes com deficiência auditiva pelo Sistema Único de Saúde (SUS), local em que atuo há 5 anos como coordenadora. Neste período, tive a oportunidade de supervisionar estágios das disciplinas práticas em Audiologia do curso de Fonoaudiologia da Faculdade Nossa Senhora de Fátima.

Nesse contexto, minhas inquietações em relação ao desenvolvimento auditivo, às formas de comunicação e aprendizagem das crianças com deficiência auditiva tornavam-se cada vez mais aguçadas. Ficava curiosa quando uma família comparecia para a realização de exames audiológicos com uma criança de cinco ou seis anos de idade dizendo: “Meu filho não fala, mas eu entendo tudo! Acho que ele ouve sim.” Como era esta comunicação? Como e com quem a criança interagia? Quando a pergunta estava direcionada à comunicação na escola muitos pais não sabiam responder como os professores e colegas comunicavam-se com o filho. Penso que, talvez, não existisse uma linguagem estabelecida entre a criança, os colegas e/ou professores.

Para conviver com pessoas surdas e buscar respostas aos meus questionamentos, iniciei o curso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na Universidade de Caxias do Sul (UCS) em 2014 com o intuito de aprender uma nova língua, com suas particularidades e peculiaridades culturais. Passei a me relacionar com surdos, inclusive por meios eletrônicos (e-mail, WhatsApp e chats), o que facilitou muito minha aproximação e entendimento dos meios comunicativos dessas pessoas.

As relações sociais que estabeleci com alguns colegas e amigos surdos proporcionaram a constatação do quão importante e complexa são as vivências das crianças surdas. Essas vivências confirmaram minha suspeita de que, várias vezes, não havia comunicação efetiva estabelecida entre eles, os colegas e os professores. Muitos surdos relataram as dificuldades de linguagem que enfrentaram no processo de escolarização, expuseram o isolamento como um fator presente e o abismo que havia entre eles e as crianças ouvintes. Por vezes esse abismo estendia-se às relações familiares. Essas falas foram a alavanca que me impulsionou a propor este estudo, que se propõe a analisar as interações da criança surda em escola comum.

Esta dissertação de mestrado faz parte da linha de pesquisa: Educação, Tecnologia e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. A pesquisa possui seu alicerce nos temas: interação,

educação, linguagem e surdez. O eixo condutor desta dissertação está no questionamento: *Como ocorrem as interações da criança surda, filha de pais ouvintes, no ensino fundamental em escola comum*<sup>1</sup>? A definição por uma escola de ensino comum como locus de investigação justifica-se pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que pretende assegurar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino. A partir dessa política, os pais das crianças surdas foram motivados a escolher escolas comuns para seus filhos em detrimento às escolas especiais ou bilíngues. O Brasil passa por um processo de mudança desde então, com a redução de alunos matriculados em escolas especiais (QUILES, 2015).

Diante desse cenário, a escolha do tema justifica-se pela necessidade de problematização e compreensão das interações das crianças surdas, pós Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). O intuito é proporcionar novos conhecimentos que poderão auxiliar as estratégias de atuação nos processos de ensino e aprendizagem de outras crianças surdas. O tema surdez, na escola comum, ainda é pouco conhecido e explorado no que se refere às singularidades do processo de aquisição e desenvolvimento da língua e da linguagem das crianças surdas.

Neste sentido, cabe refletir: Como está ocorrendo a inclusão de alunos surdos nas escolas comuns? A escola tem proporcionado experiências de interação para a criança surda constituir sua linguagem? E a Língua de Sinais está presente?

O paradigma histórico-cultural de Vigotski<sup>2</sup> é utilizado como norteador deste estudo, pelo entendimento de que a linguagem se dá através da interação. Para o autor, a relação do sujeito com o mundo é indireta, sendo a interação social e os processos mentais provenientes das formas de mediação, e a linguagem é uma delas. As interações no contexto escolar envolvem sistemas complexos, ainda mais quando direciona-se a lupa para a educação de pessoas surdas. As dificuldades e os

---

<sup>1</sup> Utilizarei o termo escola comum com o intuito de ressaltar o fato de que as escolas bilíngues são igualmente regulares às demais escolas. Da mesma forma, Glat e Blanco (2007) destacam que as escolas especiais, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos de ensino, são instituições regulares. Além disso, cito outros estudos que utilizam essa nomenclatura: Góes (2000), Lopes (2007), Giroto (2012), Almeida (2014) e Quiles (2015).

<sup>2</sup> Optei pela grafia "Vigotski", dentre tantas outras utilizadas nas traduções deste autor, embasada na autora Zoia Ribeiro Prestes. Trata-se de uma estudiosa brasileira que morou na Rússia desde os 7 anos de idade, conhecedora da língua russa e que utiliza a grafia desta forma. A autora examinou em sua tese de doutorado (2010) as traduções das obras de Vigotski apontando possíveis equívocos, principalmente, relacionados aos conceitos de sua teoria.

sucessos que permeiam o processo de interação em sala de aula usualmente estão alicerçados na efetividade ou não da comunicação entre os pares.

Além disso, o aprimoramento do raciocínio proporciona a expansão do vocabulário expressivo e compreensivo, conseqüentemente, por meio desses processos ocorre a construção e o entendimento dos significados. A linguagem é um fenômeno que possui fortes ligações com a educação devido aos laços indissociáveis que possui com o pensamento e com a constituição do conhecimento (MORAES, 2010).

Proporcionar condições favoráveis de aprendizagem ao estudante surdo é fundamental, e para isso, torna-se imprescindível uma educação inclusiva eficaz. Não basta inserir ou integrar os estudantes ao ambiente escolar, a inclusão visa aspectos mais abrangentes como o acolhimento, a igualdade e a equidade (GUARINELLO et al., 2006).

No entanto, quando a questão é o desenvolvimento da linguagem de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, o papel da família e da escola precisam ser considerados de forma específica e outros aspectos precisam ser analisados, tais como: a criança surda participa das dinâmicas discursivas? A língua de sinais faz parte da vida cotidiana familiar? De que forma? (KELMAN et al., 2011).

Em consonância com as considerações apresentadas, para abarcar o objetivo geral deste estudo, de *analisar as interações da criança surda em escola comum*, objetiva-se também:

- a) Conhecer a história da criança para situá-la no processo escolar;
- b) Mapear as interações da criança surda com seus interlocutores na escola comum;
- c) Identificar situações de aprendizagem que a escola tem proporcionado à criança surda.

Dito isto, destaco que a intencionalidade em comunicar-se está intimamente relacionada à aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja ela, oral, escrita e/ou gestual. Neste sentido, os processos interativos são fundamentais e, para que ocorram, faz-se necessário o compartilhamento de uma língua comum entre os pares. As diferentes abordagens filosóficas que envolvem a surdez direcionam as perspectivas de constituição da linguagem. Uma abordagem oralista fará com que a criança surda tenha interações distintas das crianças que vivenciam o bilinguismo, por exemplo.

Considerando tais pressupostos, exponho a seguir a descrição dos itens que compõem a presente dissertação.

Início pelo referencial teórico utilizado como aporte para a fundamentação desta pesquisa. As reflexões acerca das interações no contexto escolar e sua importância para a aprendizagem compõem a primeira seção desse capítulo. Na sequência, abordo aspectos das interações direcionados para a aprendizagem e a surdez. Finalizo expondo as singularidades da surdez na perspectiva da educação inclusiva.

No capítulo 3, apresento o método utilizado para a construção deste estudo, o delineamento metodológico utilizado, o contexto da pesquisa, a descrição dos sujeitos que a compuseram, como ocorreu a construção dos dados. Descrevo as fontes de evidências prioritárias e de apoio, bem como a organização dos dados para a análise.

O quarto capítulo, por sua vez, é dedicado às análises e discussões, apresentando as categorias e subcategorias emergentes, assim como o mapeamento das interações da estudante surda com seus principais interlocutores no contexto escolar.

Por fim, no capítulo 5, apresento as reflexões e conclusões temporárias desta pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO E SURDEZ

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.*

**Lev Semenovich Vigotski**

Neste capítulo, abordo o papel das interações no contexto escolar e sua importância para a aprendizagem, entendendo que as mesmas ocorrem por meio da linguagem e que a aprendizagem se dá pelas interações. A concepção histórico-cultural de Vigotski é utilizada como base teórica.

### 2.1 INTERAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

A importância da linguagem no desenvolvimento humano é enfatizada nos estudos de Vigotski (1993; 1994; 2009). O autor destaca que a linguagem possui importante função interpessoal, possibilitando a comunicação social do indivíduo. Além disso, atenta para a função intrapessoal, destacando que é por meio desta que se tem acesso ao pensamento, que por sua vez propicia a formação e o reconhecimento de conceitos, a tomada de decisões e a aprendizagem consciente.

Nesse sentido, Vigotski (1993) discorre sobre as origens do pensamento e da linguagem, indicando que os fenômenos possuem origens genéticas diferentes e que o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem é repleto de significações pessoais e afetivas, descrevendo-o como um fenômeno singular. O autor destaca que o pensamento é um processo distinto que ocorre paralelamente, mas que por vezes torna-se simultâneo e complementar à linguagem. A evolução do pensamento e da linguagem complementam-se na visão dele, afirmando que “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem.” (VIGOTSKI, 1993, p.44).

Para Vigotski (1994), o poder de abstração está intimamente relacionado à aprendizagem que ocorre por meio da fala socializada. As formas de linguagem interpessoais e intrapessoais são fundamentais nestes processos, pois proporcionam vivências e experimentações, as quais, por sua vez, constituem os significados, o aprimoramento do ato de pensar e diferentes formas de expressão e compreensão.

Estas ações propiciam à criança a internalização da fala social, acontecimento fundamental no desenvolvimento, que demonstra uma nova relação entre a palavra e a ação. A partir disso, surge a função planejadora da linguagem ou a organização do pensamento, definida por Vigotski como a função mental interna.

O entendimento do ser humano como um ser sociocultural é o fundamento da mediação. Para o autor, a linguagem é a principal mediadora das interações e, conseqüentemente, para a significação do mundo. De acordo com Vigotski (1994), a linguagem primariamente é um meio comunicativo entre as crianças e as pessoas com as quais elas convivem, porém a mediação é mais ampla, não deve ser definida como instrumento comunicativo ou cognitivo. Ainda, com relação à linguagem, mas com o foco na construção de conceitos, Vigotski aponta que a compreensão de como ocorre o desenvolvimento dos conceitos científicos e espontâneos na mente da criança é fundamental e antecede o ato de ensinar-lhes algo (VIGOTSKI, 1993). O autor refere que é na idade escolar que as funções intelectuais superiores, caracterizadas pela consciência reflexiva e o controle deliberado destacam-se no processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1993).

Para Vigotski (1994) os processos psicológicos superiores (PPS) ocorrem ao longo da vida e consolidam-se por meio das interações. Considerando essa perspectiva do pensamento do autor, os aspectos histórico-culturais são fundamentais para a constituição da natureza humana. Outra questão importante para o desenvolvimento dos PPS diz respeito à mediação, pois é a partir da relação com o outro que ocorrem os sistemas simbólicos, ou seja, existe a necessidade de atividades compartilhadas entre o sujeito e o mundo. Ainda, na perspectiva do desenvolvimento dos PPS, Vigotski (2011) afirma que a criança precisa sentir a necessidade de pensar, desta forma os desafios são importantes para instigar novas descobertas.

Considero importante destacar que para o estudioso bielorusso (1994), o aprendizado das crianças inicia antes do primeiro contato com a escola, afinal, a história pregressa do sujeito está carregada de experiências que influenciarão o aprendizado escolar. A fase pré-escolar, para o autor, é rica em possibilidades de interação, nesse sentido a relação entre aprendizado e desenvolvimento está interligada desde o nascimento.

Nessa proposição, Vigotski aborda a questão do desenvolvimento e da aprendizagem, afirmando que dessas ações surgem as zonas de desenvolvimento

proximal (ZDP), que provêm de dois tipos de desenvolvimentos: o real e o potencial. O desenvolvimento real está relacionado ao nível de desenvolvimento das funções mentais, representando a capacidade que a criança possui em resolver problemas, sozinho. Enquanto o desenvolvimento potencial diz respeito àquelas resoluções que a criança necessita de auxílio. A maturação do desenvolvimento proximal resultará no desenvolvimento real, ou seja, independência da criança em solucionar problemas (VIGOTSKI, 1994).

A ZDP pode ser definida como o espaço entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, constituindo as funções mentais embrionárias, aquelas que estão em processo de maturação. Vigotski aponta que o desenvolvimento real refere-se ao desenvolvimento mental retrospectivo, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivo (VIGOTSKI, 1994). A importância do desenvolvimento psicológico prospectivo no âmbito da educação é destacado por Rego (2014), pois propicia a compreensão de que alguns processos de desenvolvimento mesmo presentes, necessitam da cooperação de outro sujeito para tornar-se consolidado.

Corroborando para o entendimento de ZDP, Fichtner (2010, p.65) cita:

A “zona de desenvolvimento proximal” refere-se ao caminho que o indivíduo percorrerá para desenvolver novas funções. Assim, a zona apresenta uma área em constante transformação, uma área de problemas, de insegurança, de perspectivas novas e, ao mesmo tempo, desconhecidas para o indivíduo.

Destaco que a compreensão de ZDP, para Vigotski (1994), perpassa pela reflexão cuidadosa da função da imitação no aprendizado, pois por meio da imitação a criança internaliza condutas e comportamentos. Por outro lado, o autor refere que devemos atentar para o fato de que o aprendizado orientado necessita propor novo desenvolvimento. Essa afirmação implica no entendimento de que os níveis de desenvolvimento que já foram alcançados pelas crianças em uma determinada atividade são ineficazes para alavancar novo desenvolvimento. Assim, a ZDP requer um passo a mais, ou seja, uma proposta prospectiva de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, Fichtner (1997) faz uma analogia com relação ao gesto de apontar algo. Para o autor, as implicações desse ato geram uma interação orientada, dividindo essa forma de interação em três etapas. Primeiramente, a tentativa de um bebê de alcançar um objeto está totalmente dirigida ao objeto. Em seguida, quando



um interlocutor intervém, interpreta essa situação e lhe atribui um significado, ocorre uma transformação, um ato mediado. A terceira etapa consiste na significação que a criança produz com relação ao seu movimento, percebendo que o seu movimento gera uma atitude em outra pessoa. O gesto inicial de tentar alcançar o objeto passa a ser direcionado à pessoa e não mais ao objeto, gerando assim a interação orientada.

Vigotski (1994) destaca que o aprendizado propicia diversos processos internos de desenvolvimento, capazes de emergir somente quando a criança interage com outras pessoas. Partindo dessa perspectiva, o aprendizado e o desenvolvimento são processos distintos, contudo, o aprendizado instituído resulta em desenvolvimento mental. O autor aponta que existe complexidade nas relações dinâmicas que permeiam os processos de desenvolvimento e aprendizagem e que os processos não ocorrem em igual medida. Vigotski (1994, p.119) salienta ainda que: “O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta.”

Os processos interativos são fundamentais para a formação da subjetividade e da dialogia na linguagem. A constituição social por meio da família, da escola, do convívio com outras pessoas e com o mundo estabelecem os parâmetros culturais e linguísticos de cada um de nós. A identidade e a auto-percepção de cada indivíduo estruturam-se através do diálogo entre diversos interlocutores (GÓES, 2000). Para Moraes (2010, p. 139), utilizamos antigos saberes para reconstruir os novos e a linguagem viabiliza este processo. Nesse sentido, a aprendizagem ocorre por meio das interações, e a constituição dos significados está relacionada à aprendizagem contínua, coletiva e complexa. A participação ativa na aprendizagem é fundamental, tendo em vista os aspectos afetivos e emocionais envolvidos na constituição do aprender.

Outra contribuição importante dos estudos de Vigotski (2001) diz respeito à educação da criança com deficiência, uma vez que o autor ressalta que é necessário entender o ser humano como um todo, levando em consideração os aspectos biológicos de cada um. Nesse sentido, o estudioso refere que o organismo cria estratégias compensatórias para minimizar a deficiência. No caso da surdez, a privação da percepção auditiva por vezes é compensada pela leitura dos lábios do falante, ou até mesmo, pela língua oral tendo em vista que o órgão fonador está intacto. Com relação à constituição da língua dos surdos, Vigotski (2011) indica que a

visualidade, as sensações cinestésicas e a imitação, pautam uma forma singular de comunicação, que difere das demais línguas. O autor não conceitua como LS, mas define como a língua dos gestos ou somente das mãos.

Nesse sentido, Vigotski (2001) indica que a educação da criança com deficiência deveria estar pautada nas possibilidades de compensações que o próprio organismo propicia, no caso dos surdos, por exemplo, o professor poderia explorar a visualidade. Esse ato estratégico de atuação seria uma forma de respeitar as tendências naturais do estudante, que mais tarde poderiam ser aprimoradas para ampliar o grau de complexidade das atividades, fomentando assim os processos de ensino e de aprendizagem.

## 2.2 HISTORICIDADE E CORRENTES FILOSÓFICAS DA SURDEZ

Neste capítulo, faço um apanhado dos aspectos históricos da educação dos surdos, bem como aponto a constituição desses sujeitos por meio da interação e da linguagem. A história dos surdos é permeada por processos discriminatórios e excludentes, e sua contextualização histórica permite a visualização de uma parcela desses processos.

No século XVI, o monge beneditino Pedro Ponce de León (1510 – 1584), ficou conhecido como o primeiro professor de surdos e como o inventor do alfabeto manual. Nesta época surgiram os primeiros casos de tentativas dos preceptores da nobreza em desenvolver a fala em surdos, a finalidade estava em assegurar os direitos de herança. Os gestos eram considerados facilitadores no processo de ensino dos surdos, porém a significação dos sinais era considerada pobre. A partir desta característica surgem as primeiras propostas oralistas voltadas à educação dos surdos (SILVA, 2009). Percebe-se que o mascaramento da surdez seria oportuno para a obtenção dos direitos monetários, pois consideravam os surdos-mudos incapazes de pensar. Ainda no século XVI, houve um movimento de institucionalização de pessoas consideradas “diferentes” ou indesejáveis à sociedade, entre eles, os surdos.

Em 1755, surge a primeira escola para surdos, em Paris, fundada pelo abade L'Épée. A proposta consistia na utilização dos sinais, os quais incorporavam elementos da língua falada, constituindo sinais metódicos, formando uma linguagem artificial com sinais gramaticais da língua francesa. Apesar de ser uma metodologia

equivocada, pois não proporcionava a constituição de língua com um sistema de signos relacionados entre si, foi por meio deste professor que os surdos obtiveram acesso à leitura, à escrita e à cultura do mundo. L' Epée formou professores e outras 21 escolas, para surdos, criadas na França e outros países da Europa. Em 1779, houve a publicação do primeiro livro escrito por um surdo “*Observations*” de Pierre Desloges (SACKS, 2010).

Um século depois, por volta de 1880, no Congresso de Milão, o *oralismo* é imposto como forma única de comunicação na educação dos alunos surdos. Este movimento gerou um impacto fortíssimo no desenvolvimento integral dos surdos por muitos anos e perdurou até aproximadamente 1970<sup>3</sup> (QUEIROZ; RÚBIO, 2014). Historicamente, as práticas educacionais propostas aos surdos estavam voltadas primariamente ao *oralismo*, tratando-os de forma assistencialista; observou-se o fracasso e os efeitos devastadores causados por estas práticas, que limitavam os processos comunicativos e interacionais destes indivíduos, além de privá-los dos direitos linguísticos e de cidadania (SKLIAR, 1998).

O *oralismo* está pautado no desenvolvimento das habilidades orais dos surdos, compreendendo a surdez como uma deficiência. A linguagem para os defensores da corrente oralista é concebida pelas premissas do estruturalismo, que a entende como um código finito e estruturado, do qual o indivíduo toma posse. Não busca relações da linguagem como ação no que se refere à estruturação do pensamento e aos aspectos dialógicos<sup>4</sup> (GESUELI, 1998).

Lopes (2011) refere que a filosofia do *oralismo* era fundamentada na relação de poder/saber, e por vezes tais relações ocorriam por meio da dominação pela violência. Esse tipo de dominação vinha mascarada de explicações de especialistas que responsabilizavam o surdo por irritar-se ou por apresentar desequilíbrio emocional nas seções de fala; a surdez era apontada como causa dessas características emocionais. A dominação pelo poder também acontecia pelo convencimento da anormalidade, bem como pela ocultação de outras formas de comunicação. Vagarosamente, algumas rupturas com o *oralismo* foram ocorrendo. Mais tarde, por

---

<sup>3</sup> Dados da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS) apontam os anos 60 como marco histórico delimitador quanto aos movimentos de mudanças nas práticas educacionais dos surdos, portanto há divergências com relação às décadas de 1960 e 1970.

<sup>4</sup> O termo dialógico nesta dissertação refere-se ao diálogo e/ou dialogia entre interlocutores, não possui correlação com as teorias freirianas.

volta de 1960, a *comunicação total* surge como uma nova proposta de comunicação (FENEIS, 2014).

Essa corrente filosófica que se preocupa com a comunicação entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes, objetiva propiciar uma comunicação mais efetiva com os interlocutores ouvintes, permite diversas possibilidades de comunicação que abrange: a fala, os gestos, a expressão corporal, os sinais, desenhos, leitura e escrita. O comprometimento do desenvolvimento linguístico é apontado como ponto fraco desta corrente, pois não constitui uma língua e sim uma forma de comunicação heterogênea. (GESUELI, 1998; GOLDFELD, 2002).

Lopes (2011) destaca que os linguístas não consideravam possível a simultaneidade das línguas. A autora ressalta também que não há consenso entre os estudiosos da área da surdez quanto ao reconhecimento da *comunicação total* como uma filosofia.

Gesueli (1998) aponta a *comunicação total* como um importante marco, pois possibilitou novas alternativas de diálogo e estratégias pedagógicas na atuação com as crianças surdas. Impulsionou mudanças significativas, porém não propiciava um jogo dialógico imediato. As discussões em torno da *comunicação total* propiciaram um novo caminho para os descontentes com o oralismo, porém parecia mais conveniente para os ouvintes do que para os surdos (LOPES, 2011).

As insatisfações que permeavam os envolvidos na educação dos surdos, impulsionaram o surgimento do *bilinguismo*. Essa filosofia propõe uma nova concepção de linguagem para os surdos, entendendo-os como seres bilíngues e biculturais (GESUELI, 1998). A fundamentação do *bilinguismo* está na aquisição da língua de sinais (LS) como primeira língua (L1), considerada a língua natural dos surdos, posteriormente, ocorreria a aquisição da língua oficial do país (L2), na modalidade oral ou escrita. A principal característica do *bilinguismo* é conceituar o surdo como sujeito de uma comunidade com cultura e línguas próprias (TEOBALDO, 2010; QUEIROZ; RÚBIO, 2014).

Svartholm (2014) destaca que a terminologia “primeira língua”, utilizada como referência para a LS, ocorre devido ao seu papel no desenvolvimento da criança e não pela ordem de aquisição. Os termos “língua primária” ou “língua dominante” também são utilizados para a LS.

Cruz et al. (2009) afirmam que assumir a língua brasileira de sinais (LIBRAS) como primeira língua é importante para o processo de escolarização da criança surda, pois não são apenas os aspectos comunicativos que sofrem influências nessa escolha pela LS. Os estudiosos atentam para o fato de que a aquisição plena da linguagem propicia a constituição do sujeito e sua identidade. Além disso, eles referem que o processo comunicativo é recíproco e, desta forma, os interlocutores necessitam uma língua comum, bem como precisam de disponibilidade e interesse de relacionar-se com o outro.

A condição bilíngue está atrelada à biculturalidade, à convivência nas comunidades surda e ouvinte, exige do surdo formas específicas de organização de si mesmo e imprimem traços identitários importantes. Lopes (2011) ressalta que ser bilíngue é uma tarefa complexa e demanda esforço, além disso, o biculturalismo é outro aspecto árduo em uma sociedade que instiga a nos identificar dentro de alguns esquemas e identidades. Para Quadros (1997), a LS é um direito da pessoa surda, tendo em vista que a aquisição dessa língua ocorre espontaneamente quando há o convívio com pessoas que utilizam a LS, já a aquisição da língua oral só seria possível de forma sistematizada.

No quadro 1 apresento as correntes filosóficas educacionais voltadas aos surdos, relacionando-as com as principais formas comunicativas, bem como os aspectos relevantes das concepções dessas correntes.

Quadro 1 – Filosofias educacionais dos surdos (continua)

Corrente Filosófica	Principal forma Comunicativa	Aspectos Relevantes
Oralismo	Língua Oral	Surdez como deficiência, modelo clínico-terapêutico.
Comunicação Total	Língua oral, gestos, expressão corporal, sinais, desenhos, leitura e escrita	Modelo híbrido de perceber a surdez, porém com um viés mais marcante para o modelo clínico-terapêutico <sup>5</sup> .

<sup>5</sup> O modelo clínico-terapêutico busca a normalização do surdo. Nessa perspectiva a surdez é vista prioritariamente como déficit biológico e, os aspectos educacionais são conduzidos por meio de estratégias corretivas. Já o modelo sócio antropológico trata a surdez como uma cultura, uma diferença linguística e não como uma deficiência (SKLIAR, 1997).

(conclusão)

Bilinguismo	Língua de sinais (L1) e língua portuguesa (L2)	Surdez como diferença linguística e cultural, modelo sócio-antropológico.
-------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As filosofias educacionais apresentadas foram determinantes na atuação dos profissionais de educação e saúde com as crianças surdas. O posicionamento de cada corrente filosófica direciona as formas de interação com as crianças, e conseqüentemente, direcionam as famílias à utilização das mesmas formas comunicativas propostas em sala de aula e/ou em terapia clínica.

No que se refere à historicidade dos surdos no Brasil, é importante destacar que a primeira escola para surdos foi fundada no Rio de Janeiro em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES). Depois desta, outras escolas específicas para surdos foram fundadas pelo Brasil entre 1923 e 1957, destacando-se os estados de: São Paulo, Espírito Santo e o Rio Grande do Sul (FELIPE, 2009).

A FENEIS foi fundada em 1984 e representou papel importante nas discussões relacionadas à educação dos surdos, bem como instigou avanços acerca da cultura e identidade surda. Além disso, impulsionou o reconhecimento da LIBRAS e sua institucionalização no Brasil (ALMEIDA, 2014).

Fernandes e Moreira (2014) destacam que os debates conceituais acerca da LS, do *bilinguismo*, da cultura e da identidade surda ocorreram de forma bastante intensa e profícua em território nacional nos anos de 1990. Nesse cenário emerge o campo epistemológico denominado “Estudos Surdos”, e a criação do primeiro Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A década de 1990 foi crucial para a constituição de escolas bilíngues no Brasil. A inserção cultural e política dos alunos surdos são de grande importância, pois favorecem as competências linguísticas e comunicativas. A escola bilíngue, nesse contexto, proporciona vivências adequadas para a construção da identidade destes jovens. (BISOL; COLS. 2010).

Skliar (1999) refere que a escola possui papel político e a compreensão deste papel é tarefa complexa, devido à fragmentação da sociedade sob as perspectivas:

racial, social, étnica, linguística, entre outras. Por isso, as estratégias educacionais para a educação bilíngue não podem ser neutras e devem abranger aspectos ideológicos coerentes, considerando as diferenças dos saberes dos ouvintes e dos surdos.

A seguir apresento a diferenciação entre surdez e deficiência auditiva, essa distinção faz-se necessária para esclarecer que há diferenças significativas entre os conceitos, bem como para a condução adequada das discussões e reflexões propostas nesta pesquisa.

### 2.3 SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A diferenciação entre deficiência auditiva e surdez é fundamental para o entendimento de como cada autor ou corrente filosófica posiciona-se frente ao tema. Tratando-se de surdez, como exposto anteriormente no quadro 1, existem dois principais eixos condutores: o modelo clínico-terapêutico e o modelo sócio antropológico. A seguir exponho diferentes conceituações com relação à surdez e à deficiência auditiva:

Conforme o Decreto nº 5.626/05 os conceitos de surdez e deficiente auditivo são assim definidos:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), por sua vez, considera surdo aquele que tem: “perda auditiva acima de 71 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 HZ. O aluno com essa surdez, em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”. (BRASIL, 2010, p.34). Já a deficiência auditiva é classificada da seguinte forma:

Perda bilateral, parcial ou total, de 41 dB até 70 dB, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz. O aluno utiliza que utiliza o Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI (prótese auditiva) pode ou não, processar informações linguísticas pela audição e,

consequentemente, tornar-se capaz de desenvolver a linguagem oral, mediante atendimento fonoaudiológico e educacional (BRASIL, 2010, p.33).

As etiologias<sup>6</sup> da surdez podem ser classificadas em pré-natais, perinatais ou pós-natais, além disso, podem ser diferenciadas pelo topodiagnóstico: condutiva, mista, neurossensorial ou central (MOMENSOHN-SANTOS et al., 2011).

Outra forma de classificação diz respeito ao grau da perda auditiva. A Organização Mundial da Saúde (OMS) classifica os níveis de audição da seguinte forma: Média das frequências 500, 1, 2 e 4 HKz: audição normal, média das frequências de 0 a 25dB; perda de audição leve média compreendida entre 26 a 40dB; perda de audição moderada, 41 a 60dB; perda de audição severa entre 61 a 80dB; perda de audição profunda, maior de 81dB.

Valentini e Bisol (2012) expõem em forma de quadro as diferentes formas de vivências dos deficientes auditivos e dos surdos com relação à audição:

Quadro 2 – Diferenças entre deficientes auditivos e surdos (continua)

Surdos	Deficientes Auditivos
Fluência, conforto e preferência pela língua de sinais; apoio de intérpretes de língua de sinais. Uso de estratégias compensatórias (leitura labial, escrita) quando o ouvinte não é fluente em língua de sinais.	Uso prioritário de leitura labial ou de outras estratégias compensatórias; não desejam ou não se beneficiam (por não serem fluentes em língua de sinais) do apoio do intérprete de língua de sinais.
Utilização da fala como recurso para comunicação somente quando muito necessário, com diferentes níveis de sucesso.	Oralização.
Pouco aproveitamento de prótese auditiva ou recusa em utilizar a prótese auditiva por identificarem-se com a cultura visual dos surdos.	Em geral, algum benefício com o uso de prótese auditiva ou implante coclear.
Preferência pelo convívio com outros surdos em todas as situações em que isso for possível. Grande número de casamentos entre surdos.	Apesar das dificuldades de comunicação, preferência por estar em meio a pessoas não surdas.
Identificação positiva com a cultura surda (valores, arte, teatro, literatura, história).	Desconhecimento ou não identificação com a cultura surda.

<sup>6</sup> Considero importante trazer a conceituação e classificação das perdas auditivas, pois estes termos fazem parte dos critérios de inclusão que delimitaram o sujeito surdo para o presente estudo.



(conclusão)

Experiência escolar em escolas especiais para surdos ou em escolas inclusivas com acompanhamento de intérprete.	Geralmente, experiência escolar no ensino regular.
A surdez como diferença linguística e cultural, referenciais identitários valorizados.	A surdez como uma deficiência, uma limitação, um defeito.

Fonte: Valentini e Bisol (2012, p.34), Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes surdos

Mais do que classificações ou conceituações acerca da surdez e da deficiência auditiva, é fundamental uma reflexão frente à constituição da identidade dos sujeitos surdos. Skliar (1997) refere que o aproveitamento eficaz da plasticidade e flexibilidade cerebral nos primeiros anos de vida é imprescindível, sendo que uma abordagem clínica equivocada poderia prejudicar a construção da identidade da criança surda. Nesse sentido, Lopes e Menezes (2010) referem que os surdos necessitam de um grupo social surdo para que constituam uma alteridade. A construção da identidade destes sujeitos perpassa por referenciais e pelas vivências com seus pares.

Muito se fala a respeito da cultura surda e da comunidade surda, desta forma exponho a diferenciação entre os dois termos referindo as particularidades de cada contexto. Felipe (2009) afirma que a cultura surda está voltada a um conjunto de atitudes, com valores, crenças e língua própria, e possui uma forma distinta de apreender o mundo. Já uma comunidade surda é formada por um grupo de pessoas que compartilham vivências e metas comuns, as peculiaridades nas interações sociais não possuem expressividade tão marcante quando comparada à cultura surda.

Nóbrega e cols. (2012, p. 676) destacam:

O surdo percebe a surdez enquanto identidade, lutando por reconhecimento, e não por adaptação. Apesar da representação negativa do aparelho auditivo e do implante coclear neste grupo da comunidade surda, não se pretende aqui adjudicar-se aos dualismos saber científico/saber popular ou objetividade/ subjetividade, mas encontrar estratégias de aproximação entre os mesmos a fim de vivenciar a plenitude de suas contradições, para que o uso das tecnologias de saúde não permaneça indefinidamente sem uma revisão ética e crítica. Tal revisão implica em considerar esse uso como uma escolha que deve se processar com base na autonomia e no respeito à alteridade.

Lopes (2011, p. 88) afirma que existem múltiplas formas de ser surdo e que a constituição de um grupo dependerá das representações, vivências e sentimentos compartilhados.

Em consonância com as considerações apresentadas com relação à identidade surda, posiciono-me com este olhar ao sujeito surdo, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais. Exponho a seguir as particularidades da aquisição e desenvolvimento da linguagem das crianças surdas, bem como a importância das interações nesse processo.

## 2.4 LINGUAGEM DAS CRIANÇAS SURDAS

A criança ao nascer já está exposta às múltiplas relações sociais que constituem a linguagem. No caso da criança surda há dificuldades de acesso à linguagem oral e para que as relações interpessoais sejam ampliadas, faz-se necessário a incorporação da língua de sinais. Por meio dessas interações, constituem-se os aspectos cognitivos e afetivos que fundamentarão a subjetividade e consolidarão a linguagem da criança. É importante ressaltar que não existem comprometimentos cognitivos ou afetivos inerentes à surdez, no entanto, estes podem surgir por inter-relações deficitárias (GÓES, 2002). Similarmente Zwang e Nicoloso (2007, p.23) afirmam:

A surdez em si não deveria ser considerada uma deficiência, já que não incapacita o indivíduo para uma vida sadia e normal. A criança que é surda consegue adquirir uma linguagem da mesma maneira que as crianças ouvintes, desde que em contato direto com outros surdos. Ser surda não a torna um ser com possibilidades a menos, mas sim com possibilidades diferentes.

Nessa perspectiva, destaco que o processo de aquisição da LS é bastante semelhante à aquisição de outras línguas, obedece aos critérios de maturação de cada indivíduo, inicia do mais simples ao mais complexo e está relacionada com a idade de exposição, ao ambiente e aos interlocutores (FELIPE, 2009).

Quando se pensa na aquisição da língua, deve-se levar em conta o contexto familiar que a criança está inserida. Caso os pais sejam surdos, a LS será a língua materna, o que favorecerá o desenvolvimento cognitivo e social da criança surda. No

caso de pais ouvintes<sup>7</sup>, talvez estes não saibam como estabelecer uma comunicação efetiva, e até que se estabeleça um ato comunicativo simbólico, esta criança poderá sofrer atrasos relacionados à linguagem e aos aspectos intelectuais (SACKS, 2010).

A comunicação dos surdos está voltada à habilidade de combinar gestos/sinais e à construção do significado, ligada à palavra ou não. As influências dos processos interativos são fundamentais para a formação da dialogia e a constituição social de cada indivíduo moldará sua forma de comunicação (SILVA, 2009).

A LS é uma língua espaço visual, ou seja, ocorre pela visão e pela utilização do espaço; é um sistema linguístico independente do sistema da língua oral, destacando-se a diferença sintática entre as línguas. De acordo com Quadros (1997) a crença de que a LS é uma derivação da comunicação gestual espontânea dos ouvintes é uma concepção inadequada da língua e precisa ser desmistificada.

Queiroz e Rúbio (2014) apontam que a aquisição da língua de sinais é fundamental para a comunicação dos surdos, pois a ausência de linguagem gera gestos e/ou mímicas precários que servem apenas para comunicar à família suas necessidades básicas. As interações familiares são importantíssimas e a brincadeira faz parte desse contexto. Para as crianças surdas o ato de brincar pode auxiliar na construção da sua identidade, pois a imaginação está diretamente relacionada com a memória a qual permite a reprodução de situações do cotidiano e conduz a criança a reconhecer-se no personagem da história (CRISTINO, 2011).

Conforme já mencionei anteriormente, Vigotski (2011) ressalta que as funções psíquicas superiores estão alicerçadas pelo desenvolvimento cultural dos sujeitos. Esse desenvolvimento ocorre em duas perspectivas, no domínio cultural externo que diz respeito ao domínio da fala, da escrita e da matemática e no domínio interno das funções psíquicas, que se relacionam com a memória lógica, atenção voluntária e formação de conceitos. O autor refere que o desenvolvimento cultural propicia compensações nos sujeitos com deficiência, mas para isso deve-se buscar caminhos alternativos para auxiliá-los, como por exemplo a LS para os surdos.

Salles e cols. (2004, p.82) referem que:

A língua no contexto social manifesta-se na atividade discursiva, em que os interlocutores pressupõem um conhecimento compartilhado e atualizam recursos expressivos, cujos efeitos de significação são interpretados de acordo com fatores psicossociais, em um momento histórico.

---

<sup>7</sup> Conforme Quadros e Schmiendt (2006, p.20) 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes.

Skliar (1997) destaca que em função de um impedimento fisiológico, as crianças surdas não podem ou não deveriam ser expostas à língua oral como única forma comunicativa, pois essa não é a sua língua natural. O autor enfatiza ainda que a surdez não priva o sujeito surdo da capacidade de constituir a linguagem, mas sim total ou parcialmente, a aquisição da língua oral.

Outro aspecto importante é apontado por Quadros (1997), a autora afirma que a LS propicia a organização das ideias, a estruturação do pensamento e as manifestações de significados para os surdos. Além disso, destaca que a voz dos surdos são as suas mãos e que para escutá-los precisamos penetrar no “mundo dos surdos”, conhecer a LS.

Nesse sentido, compreender a importância da linguagem para a constituição do sujeito e no processo aprendizagem, é fundamental, em especial quando se trata das especificidades dos sujeitos surdos. Por isso, na próxima seção apresento a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e suas implicações para a educação dos surdos.

## 2.5 SINGULARIDADE DA SURDEZ NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação será abordada neste capítulo considerando as singularidades da surdez na perspectiva da educação inclusiva. Para isso serão abordados os desafios envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Um aparato vasto de documentos, leis e decretos pautam as discussões da educação no Brasil e no mundo. Trago aqui algumas fundamentações que estruturaram e regem a educação inclusiva no Brasil. Pletsch (2014) destaca que a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e os pressupostos de Nova Delhi (1993) serviram de inspiração para a elaboração do Plano Decenal de Educação, previsto para vigorar de 1993 a 2003, para a autora esse Plano foi um marco na reforma educacional brasileira e impulsionou a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº9.394/96).

Conforme a LDBEN a educação especial é uma modalidade de educação escolar direcionada a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Destacam-se outras orientações referentes à educação

especial, que fundamentaram mudanças nas discussões acerca desse tema, como por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que garante o direito ao atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino; a Declaração de Salamanca de 1994, que aponta providências educacionais para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais dentro do sistema regular de ensino; a Política Nacional de Educação Especial (1994) que determinou objetivos relacionados às pessoas portadoras de deficiências; a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) que estabeleceu a matrícula compulsória de pessoas com deficiências em escolas regulares e a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999) (VALENTINI e BISOL, 2012; PLETSCH, 2014)).

Nos aspectos voltados especificamente aos surdos, Lodi (2013) realiza uma análise comparativa entre o Decreto nº 5.626/05 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A autora instiga a uma reflexão crítica frente aos documentos e aponta que existe uma grande diferença entre eles ao que tange a educação bilíngue para surdos. Na visão de Lodi (2013), enquanto no Decreto a Libras é o foco em toda a educação dos surdos e o português escrito é segunda língua, na Política a Libras deixa de ser entendida como primeira língua e a língua portuguesa assume o papel principal durante todo o processo educacional.

No cenário brasileiro, muitas transformações ocorreram nas últimas décadas, o processo inclusivo escolar sofreu alterações significativas, principalmente, a partir de 2008, devido à instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo dessas medidas é assegurar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência na rede regular de ensino inserida numa perspectiva de universalização à educação básica.

A partir da política supra citada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído e a educação especial ganhou novo *status*, deixou de ser substituta da educação comum e assumiu um papel complementar. O AEE emerge como apoiador na inclusão de estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial em escola comum sob a perspectiva de adaptação de materiais, criação de estratégias e recursos educacionais alternativos (GIROTO et al., 2012).

Nesse sentido, Moura e Cabó (2015, p.05) destacam que o atendimento ao estudante surdo no AEE deveria ocorrer em Libras, no contra turno e em parceria com

os professores que ministram as aulas, com o objetivo de nortear os conteúdos curriculares. Essas ações podem influenciar positivamente o processo de inclusão dos surdos.

Campello e Rezende (2014) propõem uma reflexão interessante acerca da necessidade de escuta dos desejos dos surdos com relação a sua educação. Colocam-se como minoria linguística que luta pela manutenção da LS, por uma educação e uma política linguísticas pautadas no “ser surdo”, bem como criticam a educação inclusiva como é preconizada. As autoras afirmam que o atendimento no AEE ocorre de forma fragmentada e não atende à necessidade de uma identidade linguística.

Mais do que incluir faz-se necessário refletir como esse processo inclusivo está ocorrendo. Quiles (2015) mapeou o panorama da educação de surdos e deficientes auditivos em duas regiões do Brasil entre os anos de 2007 a 2010, consultando dados do INEP. Com seu estudo, verificou que houve um aumento de matrículas destes dois públicos nas três esferas: nacional, regional e estadual e que a maioria destes alunos estão inseridos na rede regular de ensino. A autora questiona-se como estão os aspectos linguísticos dos alunos: “Será que o processo inclusivo, evidenciado especialmente pela inserção no ensino comum, tem garantido a efetivação e uso da Libras como língua de instrução dos alunos com surdez?” (QUILES, p.62)

Outro aspecto relevante é destacado por Cruz et al. (2009) os quais apontam que as discussões sobre o processo de escolarização e comunicação dos surdos ainda estão pautadas em questões legais e não na responsabilidade dos profissionais envolvidos.

Para Hermann (2014), a compreensão de educação numa sociedade heterogênea perpassa pelo entendimento da relação entre o eu e o outro. A autora destaca que o pensamento moderno é permeado pela subjetividade, o outro por vezes é visto como algo estranho, distinto, que pode conduzir a processos de inclusão e exclusão simultaneamente. A percepção e diferenciação entre o eu e o outro não deve ser vista de forma reducionista como oposição de termos, mas sim como um processo fenomenológico e hermenêutico compreensivo, legitimando o surgimento do estranho dentro do próprio eu em decorrência dos aspectos intrassubjetivo e intracultural do outro.

Nesse sentido, Vigotski (2011) destaca uma concepção dialética do desenvolvimento e do comportamento da criança, um diz respeito ao desenvolvimento cultural e outro ao desenvolvimento natural. Nas crianças com algum tipo de deficiência ocorre uma disparidade entre os dois tipos de desenvolvimento que, na visão do autor, deve ser sanada com o auxílio da educação, por meio de adaptações que respeitem as particularidades de cada indivíduo.

Na perspectiva da educação inclusiva o princípio é oportunizar ao aluno que sofre algum tipo de exclusão e/ou discriminação, uma educação de qualidade diante das particularidades de cada indivíduo, não sendo necessariamente uma deficiência (GONZÁLEZ, 2007; CARVALHO, 2013). Considero importante destacar, que o processo de inclusão não deve objetivar a normalização, afinal buscar a generalização transforma a inclusão em integração (VALENTINI; BISOL, 2012, p.13).

Outra reflexão preponderante diz respeito à inserção de uma pessoa com necessidades educacionais especiais, já que, inserir não significa incluí-lo. Apenas inserir uma pessoa no ambiente escolar e ofertar espaço físico é insuficiente para propiciar relações interpessoais simbólicas e afetivas (CARVALHO, 2013). Similarmente, Lopes (2007, p. 31) afirma:

Está incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem. Constantemente, o mal-estar pela não-aprendizagem ameaça a tranquilidade de estar habitando um espaço que “homeopaticamente” o sujeito vai se convencendo de que não deveria estar ocupando. O lado perverso da inclusão escolar está em democratizar o acesso à escola, mas não possibilitar que os sujeitos ditos diferentes permaneçam nela.

Witchs (2014) destaca que o entendimento do surdo como diferente propicia uma nova concepção de sujeito no contexto do que é cultural. Nessa perspectiva a diferença surda tem proporcionado desconfortos, principalmente, nos aspectos educacionais, nas discussões políticas sobre inclusão e movimento surdo, na argumentação contra o implante coclear (IC) dentre outros aspectos que legitimam a cultura surda, na visão do autor. Lopes (2011) ressalta também a importância de pensar a diferença como marca identitária no sentido de fortalecer a cultura surda politicamente.

Para Vigotski (2011), a educação da criança surda era primariamente voltada às falhas, às dificuldades decorrentes da surdez. A principal contribuição do autor para

a educação dessas crianças está em direcionar as atenções para suas potencialidades e não para as falhas, principalmente, no âmbito educacional.

A educação inclusiva é um movimento que envolve aspectos culturais, sociais e éticos, exige adequações dos profissionais envolvidos neste processo visando respeitar a pluralidade das pessoas com necessidades educacionais especiais. Sob o prisma do acolhimento, as ressignificações são importantes na percepção do outro e nas inter-relações sociais (CARVALHO, 2013).

Outro aspecto importante é apontado por Rego (2014), ao afirmar que a heterogeneidade é fundamental nas interações em sala de aula, pois marcam o cotidiano escolar com diversificados contextos e trajetórias de vida, que por sua vez, proporcionam trocas mais ricas nas relações interpessoais.

### **2.5.1 Aprendizado da leitura e da escrita**

Um dos aspectos mais relevantes na educação dos surdos, diz respeito à escrita, no entanto, esse aspecto não é objeto de estudo desta dissertação, por isso a questão da escrita será problematizada, porém não será aprofundada devido à complexidade dos fatores envolvidos.

Arcoverde (2006) refere que a escrita é uma importante ferramenta tecnológica que propicia a expressão de sentimentos, de ideias, e de registro de informações. Para os surdos, esta interdiscursividade por meio das redes sociais, chats e/ou e-mails pode ser uma experiência riquíssima, pois além de proporcionar ao surdo, a escrita em português, instiga a pensar de acordo com a estrutura da Língua Portuguesa. As tecnologias digitais oportunizam aos surdos, por meio da escrita, o uso social da linguagem, bem como a interação com outras pessoas independente da sua condição física. Além disso, é também pela escrita que se obtêm-se subsídios culturais, ideológicos e científicos.

Já Basso (2003) destaca que os dispositivos eletrônicos permitem a utilização de mensagens escritas, atuando como facilitadores no processo comunicativo, na vida diária e no âmbito educacional dos surdos. Costa (2011, p. 108) concorda com os benefícios das tecnologias digitais, todavia ressalta que os meios disponíveis esbarram na dificuldade de não existir uma simbologia própria para a língua de sinais.



Os surdos que se comunicam por LIBRAS utilizam a língua portuguesa para a escrita, ou seja, sua segunda língua.

Bertó e Gabriel (2007) realizaram uma pesquisa focada na análise da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética realizada por meio de textos produzidos por surdos. As autoras referem que o professor ouvinte precisa estar imerso na cultura surda para compreender os aspectos linguísticos que estão envolvidos no processo de escrita dos alunos surdos, caso contrário ele terá dificuldades em apreender as singularidades desses estudantes.

Assim, o docente precisa compreender as particularidades de leitura e escrita dos alunos surdos, tais como: leitura menos fluente, dificuldades de interpretação de texto, sequenciamento não convencional das palavras, substituição de verbos por substantivos, limitação léxica, simplificação, entre outras. Estas situações peculiares precisam ser consideradas nas correções de provas e trabalhos, por exemplo (VALENTINI; BISOL, 2012).

A importância da escrita transcende o ato comunicativo, Capovilla e Capovilla (2002) consideram que a escrita propicia o aprimoramento da linguagem, a reflexão do ato linguístico e os registros culturais de um povo. Estas ações conduzem a um desenvolvimento social e cognitivo pleno.

Nessa perspectiva, Formagio e Lacerda (2016) destacam que o ato de ler e escrever resultam no letramento, essa ação que envolve práticas sociais e individuais as quais não são restritas ao contexto escolar, pois as experiências e significações de mundo já estão presentes na criança desde antes de iniciar sua trajetória escolar. Para as autoras, mesmo sem ser alfabetizada, a criança já experimenta o letramento, como por exemplo, folheando livros e brincando de escrever.

Lebedeff (2010) realizou uma investigação sobre a concepção e as estratégias utilizadas para o letramento de alunos surdos. Propôs reflexões sobre o letramento visual e ressaltou as singularidades linguísticas e culturais envolvidas neste processo. Em seu estudo, a autora aponta que o foco central na organização do ensino para as crianças surdas está na utilização de estratégias de leitura de imagens e a interpretação de textos. A estudiosa realizou uma análise aprofundada sobre o tema proposto e uma de suas conclusões desta pesquisa ressalta a necessidade de criação de uma pedagogia específica para surdos.

A alfabetização de crianças surdas é um processo que exige análises implícitas e explícitas entre a LS e o português, Quadros e Schmiedt (2006) destacam que existe

a necessidade verificação das semelhanças e diferenças entre as línguas para criar estratégias adequadas de atuação. Para as autoras alguns objetivos deveriam ser trabalhados pelo professor em sinais, tais como: desenvolver o uso de estratégias específicas para resolução de problemas, exercitar o uso de jogos de inferência, trabalhar com associações, desenvolver as habilidades de discriminação visual, explorar a comunicação espontânea, ampliar constantemente vocabulário, oferecer constantemente literatura impressa na escrita em sinais, proporcionar atividades para envolver a criança no processo de alfabetização.

O entendimento de que cada língua possui sua significação nos processos de ensino e aprendizagem é fundamental para Quadros e Schmiedt (2006, p.28) que destacam:

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua.

Desse modo, a ruptura com os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem é fundamental, propondo ações educativas inovadoras, ou seja, os alunos devem participar de forma ativa dos processos pedagógicos, por meio de laços comunicativos eficazes. Reconhecer a surdez como uma diferença linguística e cultural e não como uma deficiência, é um movimento necessário apontado por Bruno (2011).

Outra situação igualmente importante é indicada por Lodi e Albuquerque (2016) ao ressaltarem que a escola deve organizar-se de maneira adequada para englobar as necessidades básicas de aprendizagem para todos que ocupam esse espaço.

Nesse sentido, alguns autores destacam que mudanças atitudinais também são imprescindíveis, assim como são necessárias estratégias para adaptações curriculares. Com relação às ações em sala de aula, detalhes do ambiente podem auxiliar o aluno surdo nas atividades escolares, como por exemplo, boa iluminação do ambiente para uma visualização adequada do intérprete, utilização de recursos visuais, aproveitamento de ambientes virtuais de aprendizagem, organização de interações de forma que seja possível identificar quem se expressou, dentre outros (GUARINELLO et al., 2006; VALENTINI; BISOL, 2012).

Fernandes e Moreira (2014) afirmam que experiências linguísticas e culturais plenamente acessíveis são a base para a aprendizagem, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais. Essas experiências tornam-se possíveis por meio da organização de espaços para escolarização específicas para surdos, visando à promoção e à utilização da LIBRAS. Similarmente, Svartholm (2014) refere que as interações são fundamentais nos processos de aprendizagem, pois servirão como base para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças surdas.

### 3 MÉTODO

*Os olhos que te veem são uma primeira palavra, uma palavra que não somos. Os olhos que te olham são o primeiro silêncio, isto é, uma palavra que não vemos; mas uma palavra que somos.*

**Carlos Skliar**

Neste capítulo apresento o percurso metodológico para a construção desta dissertação. Exponho o delineamento da pesquisa, o contexto e os sujeitos que compõem o estudo, as fontes de informações utilizadas para a construção dos dados, a organização dos dados para a análise, bem como os procedimentos de análises.

#### 3.1 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa apresenta um estudo de caso, pois é fundamentada na problematização de como ocorrem as interações da criança surda em escola comum. O intuito é instigar reflexões que possam alavancar ressignificações nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças surdas. Nesse sentido, o estudo vai ao encontro do entendimento de Yin (2001, p.18):

Os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Yin (2001) cita que o estudo de caso é um estudo aprofundado de um ou mais objetos cuja finalidade é conhecê-los em detalhes, descrevendo e explicando a situação e suas variáveis. A interação é o principal objeto de análise desta pesquisa. Conforme o autor citado, a investigação é alicerçada em três pilares: uma situação singular, diversas fontes de evidências e proposições teóricas prévias que auxiliam na condução da coleta e análise dos dados. A unidade de análise deste estudo são as interações da estudante surda em escola comum.

Similarmente, Gray (2012) afirma que estudo de caso demanda a utilização de múltiplas fontes de evidências com o propósito de obter diversificados indicadores do

mesmo constructo. As diversas fontes utilizadas neste estudo são descritas no subitem construção dos dados. O autor citado refere que o processo para a construção de um estudo de caso prevê a reunião de dados brutos sobre o caso, o registro dos dados e finalmente a elaboração da narrativa do estudo de caso.

### 3.2 CONTEXTO DO ESTUDO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi propulsora para as primeiras reflexões acerca dos temas propostos para a realização deste estudo. A necessidade de problematização e compreensão do contexto educacional inclusivo, pós a instituição dessa Política, surgiu como combustível para buscar um sujeito surdo que estivesse incluído na rede comum de ensino.

Diversos questionamentos emergiram, dentre eles o problema norteador desta dissertação: como ocorrem as interações de uma criança surda, filha de pais ouvintes matriculada em escolar comum? Para responder à questão, esta pesquisa foi realizada com uma criança surda frequentadora de uma escola da rede pública municipal de uma cidade<sup>8</sup> do Rio Grande do Sul. A seguir apresento o caminho percorrido para a delimitação da escola, bem como dos sujeitos que compuseram este estudo de caso.

Os critérios de seleção do sujeito para o estudo de caso foram: criança com surdez severa ou profunda, filha de pais ouvintes, com faixa etária entre 6 a 10 anos<sup>9</sup> de idade, matriculada em escola comum municipal ou estadual de um município do Rio Grande do Sul.

Foi selecionado um sujeito que continha as características supra citadas. A responsável concordou em autorizar a participação da filha no estudo, bem como aceitou participar da entrevista e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

---

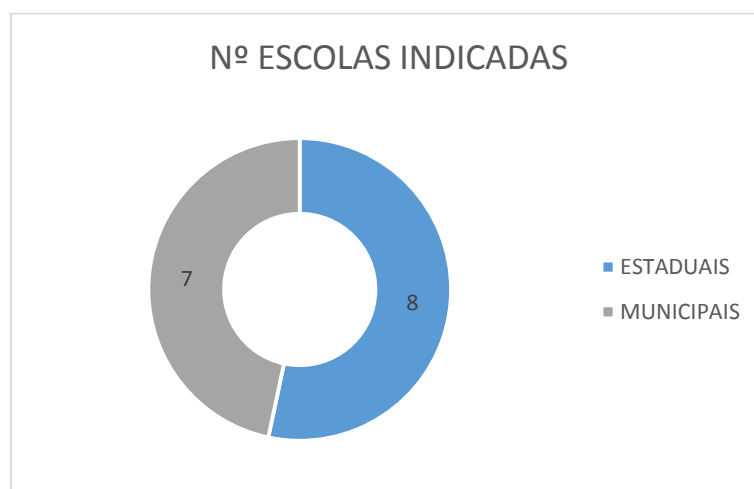
<sup>8</sup> Por questões éticas o nome do município não será citado.

<sup>9</sup> A faixa etária foi delimitada por ser o período que abrange os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental (EF). Essa forma de organização do EF indica a idade de 6 anos para o 1º ano, 7 anos para o 2º, 8 anos para o 3º, 9 anos para o 4º e 10 anos para o 5º, considerando o início do ano letivo e sem distorção de idade/ano (BRASIL, 2009, p. 12). Além disso, destaco que as experiências linguísticas e culturais são a base para a aprendizagem, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 67).

Inicialmente, realizei contato com a Secretaria Municipal da Educação (SMED) e a Coordenadoria Regional da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CRE) para a apresentação do estudo, apontando os objetivos e relevância da pesquisa. As instituições citadas aprovaram a realização da pesquisa, assim como indicaram as escolas comuns que possuíam estudantes com algum grau de deficiência auditiva matriculados. Esta ação ocorreu antes da postagem do projeto na Plataforma Brasil, com o intuito de anexar o aceite para a realização do estudo e submetê-lo também à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Assim, após a assinatura do aceite da SMED e da CRE cadastrei o projeto na Plataforma Brasil para a submissão ao CEP. Posteriormente à aprovação, realizei contato com as escolas para a identificação dos estudantes e verificação dos critérios de inclusão desses no estudo. Foram apontadas 15 escolas públicas com estudantes inclusos, a distribuição das escolas está exposta no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das escolas



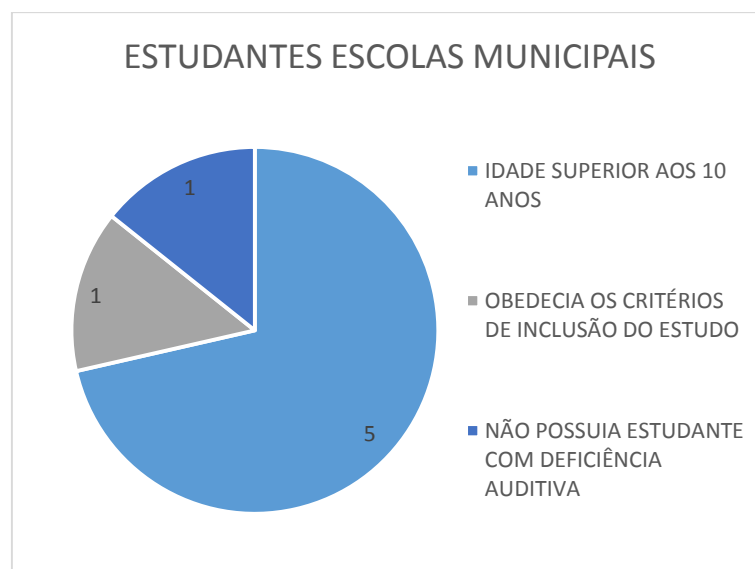
Fonte: Elaborado pela autora

Realizei contato telefônico com as escolas identificadas, solicitei falar com as professoras do atendimento educacional especializado (AEE), e quando não era possível, solicitava as informações à coordenadora pedagógica.

Na lista fornecida pela SMED, havia sete escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade com crianças, regularmente matriculadas, que apresentavam com algum grau de deficiência auditiva. Das sete escolas contatadas apenas uma delas possuía uma criança com os critérios de inclusão determinados de acordo com o presente estudo. Com relação às demais, uma delas afirmou não ter nenhuma criança

com deficiência auditiva matriculada e as outras cinco escolas possuíam crianças com idade superior ao delimitado para a pesquisa, conforme gráfico 2.

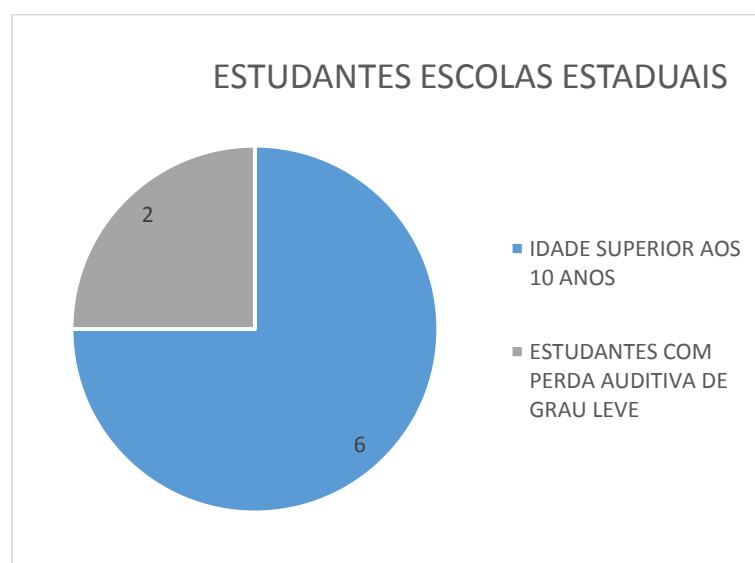
Gráfico 2 – Escolas municipais



Fonte: Elaborado pela autora

A CRE indicou oito escolas estaduais do município com crianças que apresentavam deficiência auditiva. Dessas, seis escolas possuíam crianças com idades superior ao indicado nos critérios de inclusão, duas escolas possuíam crianças com deficiência auditiva de grau leve as quais comunicavam-se bem por meio da língua oral, conforme gráfico 3.

Gráfico 3 – Escolas estaduais



Fonte: Elaborado pela autora

De todas as escolas contatadas, identifiquei um sujeito que possuía as características necessárias para compor a amostra. Assim, após o processo de identificação foi agendada a visita à escola. Trata-se de uma instituição de Ensino Fundamental da rede pública municipal, fundada em 2002, que atende aproximadamente 600 estudantes, durante os turnos da manhã e da tarde. A visitação consistiu na apresentação do projeto à diretora e na entrega e assinatura do termo de autorização institucional (TAI), Apêndice C, de maneira a registrar o consentimento para a realização da pesquisa.

Na etapa seguinte, solicitei à diretora o acesso ao cadastro da estudante, realizei contato telefônico com os responsáveis pelas crianças e agendei um encontro com os mesmos na escola. Nesse encontro, os objetivos da pesquisa foram explicados, sanei as dúvidas com relação ao estudo e solicitei a assinatura do TCLE, Apêndice D, cujo documento tive o cuidado de manter uma cópia do termo comigo e outra com os responsáveis.

Procurei os professores que ministravam aulas à criança surda e apresentei-lhes a pesquisa. Para aqueles que aceitaram a participação no estudo, solicitei a assinatura do TCLE, Apêndice E. Após o aceite, agendamos um horário para a realização da entrevista e para as observações em sala de aula.

### 3.3 SUJEITOS DO ESTUDO

Para dar conta da unidade de análise proposta, os sujeitos que compõem este estudo de caso são a criança e os principais interlocutores que possuem papel ativo no contexto escolar que a estudante frequenta. A turma a qual ela está inserida possui 27 alunos, todos ouvintes, exceto a menina, sujeito central deste estudo. As crianças ouvintes não foram entrevistadas.

Os demais sujeitos que compuseram o estudo são: a professora de referência, a professora do AEE, a cuidadora educacional<sup>10</sup> e a mãe da estudante, essas constituindo o grupo que interage diretamente com a criança<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> A terminologia “cuidadora educacional” foi utilizada em conformidade com o projeto de lei do senado nº228 de 2014, o qual altera a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN).

<sup>11</sup> A escola não disponibiliza intérprete de LIBRAS, pois consideram a estudante como deficiente auditiva e não como surda.



Apresento a identificação e nomenclatura utilizada para cada pessoa no quadro 3. Ressalto que são nomes fictícios, exceto o meu.

Quadro 3 – Identificação dos sujeitos da pesquisa

SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO
Estudante surda	Vivian
Professora Referência	Gabi
Professora AEE	Rita
Cuidadora Educacional	Dina
Familiar (mãe)	Maria
Pesquisadora	Elenara

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.1 Estudante surda

Vivian tem 10 anos de idade, é filha de pais ouvintes e frequentadora do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública comum, de um município do Rio Grande do Sul. Com um ano e seis meses de idade, a menina foi diagnosticada com perda auditiva neurossensorial bilateral de grau profundo em ambas as orelhas. Nesse período, frequentava uma escola de Educação Infantil municipal, e a professora, percebendo que a menina não atendia a ninguém que a chamasse e também não falava nenhuma palavra encaminhou-a para avaliação auditiva.

Aproximadamente, um ano depois da confirmação do diagnóstico, já com dois anos e seis meses de idade colocou o primeiro aparelho de amplificação sonora individual (AASI).

A etiologia da perda auditiva é desconhecida, tendo em vista os múltiplos indicadores de risco para deficiência auditiva (IRDA) presentes na história de Vivian. Não é possível afirmar qual deles, ou qual a combinação deles resultou na surdez apresentada pela menina. Os IRDAs apresentados são: prematuridade (26 semanas gestacionais), permanência em Unidade de Terapia Intensiva (UTI), baixo peso, ventilação mecânica e utilização de medicação ototóxica.

Vivan frequentou a Escola de Educação Infantil durante dois anos, quando aos 3 anos de idade em 2009, foi transferida para uma escola municipal que possui

proposta bilíngue. A menina permaneceu nesta instituição até os 8 anos de idade. O bilinguismo, nesse caso, refere-se à LIBRAS como a primeira língua e o português escrito como segunda língua.

Dos três aos cinco anos frequentava a escola bilíngue para as aulas de LIBRAS, acompanhamentos com psicóloga, assistente social e fonoaudióloga. Mesmo com a proposta bilíngue, a escola não apresenta resistência ou contrariedade à utilização dos AASIs. Os benefícios do uso do aparelho auditivo no caso de Vivian, estão centrados primariamente em sinais de alerta, como por exemplo, uma sirene de ambulância ou uma buzina de automóvel. Mesmo com a amplificação dos sons por meio dos AASIs os aspectos relacionados à linguagem ficam comprometidos, pois propiciam algumas pistas acústicas, porém insuficientes para desenvolver adequadamente a constituição de uma língua, principalmente, quando não há acompanhamento interdisciplinar sistemático.

Apresento no quadro 4 o processo de escolarização de Vivian dos 6 aos 10 anos de idade. Destaco que a transferência para a escola comum ocorreu por opção da família, devido à distância entre a sua residência e a escola. Para o deslocamento, era preciso utilizar dois ônibus para levar a menina à escola bilíngue, enquanto a escola comum está localizada a poucas quadras de onde moram. Em 2011, com 6 anos de idade iniciou o Jardim A; em 2012 e 2013, realizou os 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; em 2014, com 9 anos foi transferida para a escola comum, a menina onde cursou o 3º ano nesse ano e não obteve aprovação; em 2015, cursou novamente o 3º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 4 – Escolarização da estudante

Tipo de Escola	Ano	Série	Idade da Estudante
Bilíngue	2011	Jardim A	6 anos
Bilíngue	2012	1º ano	7 anos
Bilíngue	2013	2º ano	8 anos
Comum	2014	3º ano	9 anos
Comum	2015	3º ano	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.2 Professoras

A professora de referência do 3º ano, nomeada como Gabi, tem 36 anos de idade, iniciou suas atividades na escola há 10 meses, possui graduação em Pedagogia e leciona há 16 anos na rede pública. Gabi refere não ter formação específica na área da educação especial e/ou da surdez. Nunca havia lecionado para alunos surdos e seu contato com LIBRAS foi um curso básico, realizado há alguns anos, não sabendo precisar o tempo. Comunica-se oralmente com Vivian, não utiliza LIBRAS.

A professora do AEE, denominada como Rita, tem 43 anos de idade, está na escola há 10 meses, cursou Magistério e Licenciatura Plena em Letras, atua como professora do município há 16 anos e como professora de AEE há 3 anos. Possui Especialização em deficiências múltiplas e deficiência mental, realizou 3 módulos de oficinas de LIBRAS, período de um ano e seis meses, aproximadamente. Seu contato com Vivian é semanal, uma hora por encontro, não utiliza LIBRAS para se comunicar com Vivian, sendo a oralização é a forma predominante de comunicação.

### 3.3.3 Cuidadora educacional

A cuidadora educacional, nesta pesquisa nomeada como Dina, tem 23 anos e atua há cinco anos nessa função. Há dois anos acompanha Vivian diariamente nas atividades escolares. A profissional é estudante de Psicologia e refere não ter formação específica em LIBRAS. Dina buscou cursos *on-line* para aprender LIBRAS e realizou uma disciplina sobre LS na graduação que está em andamento. Acompanhou duas crianças anteriormente à Vivian, uma era deficiente auditiva (oralizada) e a outra deficiente intelectual. Utiliza LIBRAS, gestos, o alfabeto manual e oralização para interagir com Vivian.

### 3.3.4 Mãe da estudante surda

Maria, denominação da mãe de Vivian, tem 47 anos, possui Ensino Fundamental incompleto, trabalha como auxiliar de cozinha. Realizou curso básico de LIBRAS, na escola bilíngue quando a menina frequentava esta escola, no entanto, não é fluente em LIBRAS, sabe poucos sinais, comunica-se predominantemente oralmente com a filha.

O núcleo familiar é composto pela mãe, duas irmãs mais velhas, uma com 23 anos e outra com 16 anos, e uma sobrinha de 1 ano de idade, filha da irmã mais velha. Os pais de Vivian se separaram pouco tempo depois do seu nascimento, o pai não apoiou Maria nos cuidados à menina. Há um histórico de dificuldades sociais na família, desde precárias condições financeiras até quadro de depressão e alcoolismo apresentados pela mãe de Vivian.

## 3.4 FONTES DE INFORMAÇÃO

A construção dos dados foi estruturada por dois níveis de fontes de evidências, as prioritárias (utilizadas na íntegra, orientando o processo de análise) e as de apoio (utilizadas como aprofundamento para os achados das fontes prioritárias). As fontes prioritárias consistem nas entrevistas semiestruturadas com os professores e familiares da menina e o diário de campo, composto por meus registros escritos a partir das observações diretas em sala de aula. As fontes de apoio foram os vídeos registrados nas visitas à escola e os documentos escolares da estudante, que dizem respeito aos pareceres pedagógicos descritivos e o plano individual do AEE (YIN, 2001).

Gray (2012) refere que um ponto forte das entrevistas é possuir um foco direto no assunto que se pretende abordar, porém ressalta que a reflexividade pode influenciar algumas respostas do entrevistado, ou seja, o entrevistado diz o que entrevistador quer ouvir. Essa situação de reflexividade também pode ocorrer nas observações diretas, segundo o autor, a riqueza da observação em tempo real, entretanto, não deve ser descartada. A análise documental pode ser uma aliada para minimizar possíveis vieses, pois trata-se de um indicador que não foi criado para o estudo, podendo ser revisado repetidamente.

### 3.4.1 Fontes prioritárias

As entrevistas (Apêndice A) foram formuladas para a presente pesquisa utilizando como base norteadora o problema de pesquisa e os objetivos propostos. As entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pela criança e professores, gravadas em áudio para posterior transcrição, realizaram-se nas dependências da escola. Também foram registradas as minhas percepções em diário de campo.

Realizei quatro entrevistas semiestruturadas, a primeira foi realizada com a professora Gabi, a segunda com a cuidadora educacional Dina, a terceira com Maria, a mãe da estudante, e por fim, com Rita, a professora do AEE. Cada entrevista durou em média uma hora.

A primeira entrevista, com a professora Gabi, ocorreu no segundo dia de visitação à escola. O encontro foi realizado na sala de aula, enquanto os estudantes estavam em uma atividade recreativa no pátio da escola. Solicitei autorização para gravar a entrevista em áudio e a professora concordou.

A entrevista com a cuidadora educacional foi realizada na sequência da professora Gabi, na mesma sala de aula. Já as entrevistas com Maria e Rita ocorreram no quarto dia em que compareci à escola e foram realizadas na sala do AEE. Todas pessoas entrevistadas assinaram o TCLE e receberam uma cópia do mesmo.

A entrevista com a mãe da estudante, como a pessoa da família mais próxima à criança, foi realizada com o intuito de conhecer a história da menina e melhor situá-la no contexto escolar.

Nesta pesquisa, as observações diretas foram orientadas por alguns questionamentos, tais como: havia interações da estudante com os colegas, cuidadora e professores? Existia forma preferencial e/ou predominante de comunicação entre os pares? Quais? Havia presença de intérprete de LIBRAS? Havia atividades adaptadas para a estudante surda?

As observações ocorreram em sala de aula, no recreio e, em uma atividade recreativa, conforme acordo prévio com a direção da escola e com a professora de referência. Realizei quatro observações na sala de aula, com duração de duas horas cada uma, totalizando 8 horas de observação. A partir dessas observações, foram gerados os registros escritos do diário de campo. Destaco ainda que, as filmagens

foram realizadas somente em sala de aula.

### 3.4.2 Fontes de apoio

As filmagens e a consulta aos documentos escolares da estudante foram definidas como fontes de apoio, como já mencionado anteriormente, pois serviram de auxílio às análises das fontes de evidências prioritárias.

Realizei visitas anteriores às filmagens e às observações formais para a pesquisa, objetivando minimizar os efeitos de estranhamento e/ou constrangimentos das pessoas presentes na sala de aula. A câmera foi posicionada no mesmo local durante os 4 dias de filmagens, bem em frente à Vivian na mesa da professora. O acionamento da filmagem era realizado antes da entrada dos alunos em sala de aula, para tentar minimizar a presença da câmera e, assim, conseguir interações mais espontâneas e reais das vivências em sala de aula.

Os documentos disponibilizados pela professora do AEE englobaram os resultados das avaliações de Vivian durante o 3º ano do Ensino Fundamental. Foram consultados na escola durante as visitas, os três pareceres pedagógicos do ano de 2015 (1º, 2º e 3º trimestres), bem como os dois planos individuais de atendimento do AEE (1º e 2º semestres).

## 3.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS PARA ANÁLISE

Nesta seção, apresento como foi realizada a organização dos dados para a análise. No quadro 5, constam as fontes de evidências, os instrumentos utilizados, os sujeitos e a organização dos dados para análise.

Quadro 5 – Fontes de evidências e organização dos dados (continua)

Fontes de Evidências	Instrumentos	Sujeitos	Organização dos Dados
Prioritárias	Entrevistas semiestruturadas Diário de campo	Professores e mãe da estudante	Transcrição das entrevistas Registro escrito

(conclusão)

De Apoio	Vídeos  Pareceres Pedagógicos	Estudante, professores e colegas;	Transcrição de trechos das filmagens  Consulta aos registros escolares
----------	-------------------------------------	-----------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora

Os trechos das fontes de evidências utilizados nas análises e discussões estão dispostos na forma de citação direta; após cada trecho consta a fonte que foi utilizada e o nome do sujeito, identificado conforme descrição do quadro 3. Ressalto que para as transcrições das entrevistas optou-se pela escrita de forma literal. A seguir exemplifico como as fontes de evidência serão apresentadas durante a análise:

A professora Gabi propôs uma atividade de leitura, Vivian confundiu o mês abril com o verbo abrir... A monitora explicou para a menina a diferença entre as palavras, utilizando Libras e oralizando. (Diário de campo, Elenara)

Até quando me disseram que eu ia assumi a turma, não tinham me dito que teria uma aluna assim... (Transcrição da entrevista, professora Gabi)

Ressalto que as fontes de evidências foram analisadas de forma integrada, ou seja, todas as fontes foram utilizadas durante a desmontagem dos dados<sup>12</sup>, propiciando a emergência das categorias e subcategorias que serão apresentadas a seguir.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise textual discursiva de Moraes e Galiazzi (2011) foi escolhida como método de análise dos dados. A justificativa por esse método está no fundamento a que se propõe, o qual visa aprofundar a compreensão acerca dos temas pesquisados por meio de uma análise rigorosa e criteriosa dos dados construídos. Outro aspecto preponderante que direciona o modo de interpretação nesse tipo de análise, diz respeito às categorias que emergem a partir das informações coletadas. Esse tipo de

<sup>12</sup> A desmontagem dos dados é uma etapa da análise textual discursiva, a qual será explicitada a seguir.

interpretação propicia o aprofundamento necessário para constituir ressignificações e/ou novas reflexões acerca dos temas propostos.

Nesta dissertação, o *corpus* da análise textual foi constituído pelas fontes de evidências, apresentadas no quadro 5. Moraes e Galiazzi (2011) definem *corpus* como um conjunto de documentos que emergem de produções textuais. A seleção e delimitação dos dados das produções são fundamentais para a confiabilidade e validação dos resultados.

A composição da análise textual discursiva é compreendida como um ciclo que abrange três etapas: a desmontagem dos dados, o estabelecimento de relações e a captação do novo emergente. Esse ciclo propicia a produção de metatextos fundamentados nos textos do *corpus* (MORAES; GALIAZZI 2011, p. 41).

Além dessas etapas, neste tipo de análise, o processo está fundamentado em um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir. Não se trata, portanto, de um processo linear, requer trilhar novos caminhos e principalmente tomada de decisões diante da grande quantidade de informações coletadas. Contemplar as diferentes vozes que constituem os sujeitos do estudo e relacioná-las com os fenômenos investigados é fundamental na análise textual discursiva. O investigador assume voz própria, assim como sofre influências das vozes dos demais sujeitos, esses movimentos proporcionam transformações nos processos de análise (MORAES; GALIAZZI 2011). A desmontagem dos dados foi norteada pela identificação das unidades de análise. A seguir apresento as unidades a partir das fontes prioritárias e de apoio.

Nas fontes de evidências prioritárias, as entrevistas semiestruturadas realizadas com as professoras, a cuidadora educacional e a mãe da estudante, o foco principal de análise foi a percepção de cada uma com relação às interações da menina. A mesma condução de análise foi utilizada para o diário de campo.

Nas fontes de apoio, os documentos escolares constituídos pelos pareceres descritivos e plano individual do atendimento no AEE, o foco de análise são os apontamentos das professoras com relação aos aspectos comunicativos e interativos da estudante. A seleção de elementos fundamenta-se nas observações e/ou orientações das professoras com relação às interações da estudante. As filmagens englobaram variadas situações de vivências em sala de aula, a partir das quais realizei um recorte das atividades que apresentaram interações entre a criança surda e as crianças ouvintes,



e/ou professora, e/ou cuidadora, realizando a transcrição destes recortes, visando o apoio para análise das fontes prioritárias. O enfoque de análise situou-se nas possíveis interações.

Assim, por meio da análise textual discursiva das transcrições das entrevista e dos registros do diário de campo constituíram-se as categorias emergentes.

Após a desmontagem dos dados, quando da categorização, duas principais categorias emergiram: o sujeito social e o sujeito aprendente. Destas emergiram subcategorias que visam ao aprofundamento das análises e discussões. No quadro 6 apresento as categorias e subcategorias emergentes.

Quadro 6 – Categorias emergentes

Categorias Emergentes	Subcategorias
Sujeito Social	Trocas Interpessoais
	Lugar do Sujeito
Sujeito Aprendente	Mediação
	Aprendizagens Escolares

Fonte: Elaborado pela autora

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

*O processo de Análise Textual Discursiva corresponde a um fluxo do pensamento, incerto, inconstante e inseguro. Somente o que já foi concretizado, com muita crítica e reconstrução, pode propiciar certo sentimento de gratificação e segurança, nunca, entretanto, definitivo e completo.*

**Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi**

Nesta sessão apresento a análise e discussão voltadas às categorias e subcategorias emergentes, para tanto destaco trechos das fontes de evidências para ilustrar as ações e discursos que permeiam as interações da estudante surda no contexto escolar, bem como utilizo o aporte teórico para a fundamentação. Finalizo com o mapeamento das formas de interação entre a estudante surda e seus principais interlocutores.

### 4.1 SUJEITO SOCIAL

Pensar no sujeito social dentro do processo de escolarização não visa somente à socialização em si, mas sim como essa socialização ou a falta dela refletirá na constituição do sujeito. Dessa categoria emergiram outras duas subcategorias de análise mais específicas, a saber, as trocas interpessoais e o lugar do sujeito.

Cruz et al. (2009) destacam que as discussões voltadas à inclusão de alunos surdos na escola comum, estão pautadas essencialmente na comunicação. Os autores atentam para a necessidade do estabelecimento de uma comunicação eficaz entre a criança surda e o professor, consideram essa ação fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, incluindo, também o vínculo entre eles.

Nessa perspectiva, é possível destacar que no ensino fundamental o processo de desenvolvimento da linguagem, de constituição da identidade e dos valores sócio afetivos das crianças são aprimorados. Ou seja, a convivência social é aperfeiçoada no processo de escolarização, e a linguagem possui papel importante nos aspectos que permeiam as formações de grupos, os processos identificatórios. Em grande parte

das vezes, o aluno surdo, está isolado em sua condição de surdez e os processos que poderiam estar sendo aprimorados se quer estão constituídos (LACERDA, 2006).

#### 4.1.1 Trocas interpessoais

A forma como os professores e familiares entendem a surdez, a linguagem, a língua e a educação, direcionará escolhas, conscientes ou não, da forma de comunicação que utilizarão com a criança. Nesse sentido Lacerda (1996) refere que as diferentes formas de intenções comunicativas são válidas, como a gestualidade, a escrita e as expressões faciais, porém essas situações vivenciadas em sala de aula frequentemente são insuficientes para uma comunicação efetiva entre os sujeitos.

Foram consideradas como trocas interpessoais, as diversas formas de comunicação e/ou intenção comunicativa entre a menina surda e seus interlocutores, por meio dessas ações foi possível realizar um mapeamento das interações entre os sujeitos, descrito no item 4.3 deste capítulo.

Inicialmente, destaco que foi possível observar discrepâncias no modo de enxergar Vivian nos aspectos referentes à linguagem e à interação. Destaco um trecho da transcrição da entrevista com a professora de referência no qual cita:

Como ela tem a monitora<sup>13</sup> que interage com ela em LIBRAS também me ajuda bastante, mas ela sempre me compreende! Meu conhecimento de Libras é muito pouco! Fiz um cursinho básico uma vez. (Transcrição da entrevista, professora Gabi)

Há contradição entre o discurso de que “Ela sempre me compreende” e a afirmação de que ela (Gabi) necessita que a cuidadora utilize LIBRAS para tornar a comunicação possível. Nas observações diretas, constatei que a professora Gabi utiliza somente língua oral com Vivian e, quando percebe que a menina não está entendendo, recorre à cuidadora para auxiliá-la. Destaco que um fator preponderante para melhorar a qualidade da comunicação entre professor/aluno perpassa pelo reconhecimento das limitações comunicativas existentes na relação entre eles.

A cuidadora vê a interação de Vivian sob outra perspectiva:

---

<sup>13</sup> Ressalto que a nomenclatura monitora nas transcrições refere-se à cuidadora educacional, pois é desta forma que é chamada pelas professoras.

Eu tinha pouco conhecimento em Libras, no máximo o alfabeto, assim, que a gente se esquece... se a gente não treina né!? Eu fui atrás de fazer curso online, fiz a cadeira de Libras na faculdade, enfim, e fui fazendo curso e olhando apostila, isso e aquilo... pra mim conseguir conversar um pouco melhor com ela. Porque no início ela falava muito pouco... o pessoal, assim pelo o que eu via, sinalizava algumas coisas com ela, ela quase não se comunicava. (Transcrição da entrevista, cuidadora Dina)

Ressalto que para cuidadora Dina o processo comunicativo não era tranquilo, ao contrário, percebia que a menina praticamente não se comunicava e precisava de outros recursos, além da oralização para tornar sua interação efetiva. A cuidadora refere que quando a menina chegou à escola comum comunicava-se por meio da LS, cito um trecho da entrevista:

Porque no início, ela não falava... ela sinalizava! Que ela queria ir no banheiro, que ela queria tomar água, ela sempre sinalizava! (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina)

Já o posicionamento da professora do AEE é de que a utilização de LIBRAS não seria a melhor alternativa para Vivian:

Ela tenta mais oralizar. Logo que eu cheguei aqui ela queria tudo em LIBRAS e daí eu fui tirando isso, não só eu, mas todo mundo! Daí agora ela tenta falar mais... (Transcrição da entrevista, professora AEE, Rita)

As diferentes abordagens de comunicação propostas ou impostas à Vivian são evidenciadas nas falas e ações das professoras e cuidadora, é possível observar que frequentemente, escolhem a forma de comunicação que está mais ao seu alcance do que a forma comunicativa que seria mais adequada à criança.

A mãe de Vivian, Maria, referiu durante a entrevista ter frequentado o curso básico de LIBRAS proporcionado pela escola bilíngue, no entanto, destacou saber poucos sinais. A comunicação com a filha foi referenciada por Maria como difícil, utilizavam alguns sinais em LIBRAS, gestos, oralização, tudo o que era possível para tentar se comunicar, a menina falou suas primeiras palavras com 5 ou 6 anos, conforme informações da mãe. Considero essencial apontar que a primeira experiência social da criança ocorre no núcleo familiar, neste contexto estão inseridas práticas culturais que proporcionam interações importantes para aquisição e desenvolvimento da linguagem (PAVIANI, 2012). Como esse processo ocorreu com Vivian?

Não foi possível observar uma forma predominante de comunicação entre Vivian e seus interlocutores, possivelmente, pela falta de uma língua comum entre eles. Quadros (1997) ressalta que oportunizar suporte à criança surda para que ela

conceba sua própria teoria de mundo por vivências diárias e pelo diálogo com as pessoas que convive é fundamental. A autora refere que a relação dos pais com a criança fundamenta o desenvolvimento socioemocional e que a escola possui papel importante nesse processo, pois normalmente os pais desconhecem a LS. A escola deveria preocupar-se em oportunizar programas que incluam os pais das crianças, assim como ofertar espaços de interação com adultos surdos. Essas ações auxiliariam na prática da LS de forma contínua, possivelmente, propiciando a fluência e consolidação da língua no núcleo familiar.

Com o intuito de obter informações quanto às interações da menina, na entrevista com Maria, a mãe de Vivian, questionei com quem a menina brincava fora do ambiente escolar, ela respondeu que eventualmente brinca com os primos e diz:

Eles brincam um pouquinho, sabe, ou jogam um joguinho, ou tão jogando bola, mas é minutos... (Transcrição da entrevista, mãe, Maria)

Nessa fala, é possível observar que as interações fora do contexto escolar também são superficiais. Vigotski (1994) afirma que a brincadeira também é responsável por propiciar “uma zona de desenvolvimento proximal”, pois pela imitação a criança acaba internalizando importantes aspectos culturais do cotidiano os quais conduzirão seu comportamento e desenvolvimento cognitivo. O autor afirma ainda que situações imaginárias são um meio para desenvolver o pensamento abstrato.

Durante a entrevista com a mãe percebi dificuldades na comunicação entre ela e a menina, Maria procura oralizar, articulando bem as palavras para que Vivian a entenda. Percebi que a mãe utilizou gestos quando não era entendida, porém a LS não foi utilizada. Silva e cols. (2007) destacam que a forma como a família entende a surdez é de suma importância para a escolha da modalidade de linguagem que utilizarão com a criança surda. As autoras referem que a percepção das famílias com relação à surdez é influenciada pelas informações que acessam, assim como pela convivência com outras pessoas surdas, esses aspectos, na visão das autoras, explicam o fato de que em alguns momentos elegem a LS como forma de comunicação, e em outros a língua oral.

Destaco outras situações que exemplificam essa hibridez nos processos comunicativos:

Quando Vivian virou-se para perguntar algo à cuidadora, oralizou para algumas palavras e utilizou Libras para outras. (Diário de campo, Elenara)

Eu tento me posicionar assim, ficar na frente dela pra que ela consiga ver o que eu tô falando, às vezes eu sinalizo junto pra que ela consiga associar. (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina)

Nessa perspectiva de análise, destaco um estudo realizado por Schember et. al. (2012) que objetivou analisar o ponto de vista dos pais e professores ouvintes a respeito das interações linguísticas das crianças surdas no contexto familiar e escolar. Constataram que tanto no ambiente familiar quanto na escola, a LS era pouco utilizada, das doze famílias que participaram da pesquisa, apenas uma mãe comunicava-se com o filho utilizando LIBRAS. Com relação aos professores apenas quatro dos doze entrevistados possuíam algum tipo de formação na área da surdez. Tais constatações inferem interações linguísticas limitadas e pouco efetivas. Essa realidade também foi constatada em nossa pesquisa.

#### **4.1.2 Lugar do sujeito**

Essa subcategoria emergiu pela necessidade de aprofundar as reflexões acerca da construção da identidade e o processo de invisibilidade do sujeito surdo no contexto escolar. Algumas situações instigaram a reflexão de “como” e “se” Vivian era vista pelas professoras, cuidadora e colegas. Qual é o lugar dessa estudante no contexto escolar?

Nesse sentido, Duboc (2005) refere que a identidade do surdo se constitui no encontro com os pares, com o intuito de reconhecer-se e ser reconhecido, destaca que esse processo se dá a partir das relações e das vivências sociais. Similarmente, Lopes e Menezes (2010) referem que os surdos necessitam de um grupo social surdo para que constituam uma alteridade, a construção da identidade destes sujeitos perpassa por esses referenciais.

Amorim (2013) complementa afirmando que a identidade do surdo é constituída pelas diversas vozes presentes nas interações, que por vezes é marcada pelo lugar da deficiência. As práticas discriminatórias nas interações sociais entre surdos e ouvintes podem ser fundamentadas na forma como vemos o outro, as formas de colocar-se como inferior ou superior nas relações podem propiciar essas práticas.

Saliento o relato da cuidadora sobre a interação de Vivian com os colegas ouvintes:

Poucos assim, sabe, tentam falar com ela, tentam explicar pra ela as coisas.  
(Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina)

As interações com os colegas nos momentos observados em sala de aula foram escassos, havia uma colega sentada atrás de Vivian, que por vezes apresentava intenção comunicativa, entre tanto, não chegava a constituir um diálogo. Para exemplificar, trago uma situação observada em sala de aula:

Vivian vira-se para trás e uma colega faz gestos para brincar de “adoleta”<sup>14</sup>. Foi possível observar que Vivian se esforça para realizar leitura labial para tentar compreender a música cantada pela menina, ao mesmo tempo que tenta realizar os gestos da brincadeira. Evidenciou dificuldades em relacionar a música cantada com os movimentos das mãos (Diário de Campo, Elenara).

A complexidade vivenciada nessa situação parece estar associada aos aspectos culturais e à língua oral. Nessa perspectiva, Lacerda (2006) afirma que a língua não partilhada dificulta o diálogo e a discursividade, aspectos fundamentais para a constituição da identidade, da afetividade e do convívio social. Mesmo com esses diversos desafios Vivian demonstra interesse em aprender e interagir com a colega.

A dificuldade em compor uma estrutura narrativa está relacionada à falta de proficiência na língua de sinais e é apontada por Amorim (2013) como um entrave no processo de autoconceituação do surdo. O processo de consciência de si é complexo porque envolve aspectos sócio-históricos, a bagagem cultural, linguística e identitária, esses aspectos direcionarão as percepções e as narrativas acerca do sujeito surdo e conseqüentemente, serão internalizadas e influenciarão na sua subjetividade.

Uma atitude de Vivian foi bastante observada, a de levantar-se inúmeras vezes durante a realização das atividades, alguns momentos só perambulando pela sala, em outros pegando materiais dos colegas, mexendo em seus estojos, no armário da professora, etc. Essa situação instigou algumas reflexões, por ser uma ação distinta e não praticada pelos outros estudantes, bem como pela reação da professora que permitia essa conduta.

---

<sup>14</sup> Essa brincadeira consiste em uma combinação de gestos sequenciais realizados com as mãos, ritmados por uma música cantada pelos participantes.

Vivian estava novamente sem material para realizar as atividades, levantou-se e pegou o material dos colegas sem pedir... A menina levanta-se diversas vezes durante a aula (Diário de Campo, Elenara).

Porque essa situação ocorria? Infirmo que a dificuldade comunicativa é uma forte hipótese, pois se chamassem atenção da menina por pegar algo sem pedir causariam uma situação de comunicação, que talvez não soubessem conduzir. Nessa perspectiva, Vigotski (1994) ressalta que são as interações que viabilizam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança. O autor refere ainda que o desenvolvimento da fala interior e do pensamento reflexivo são impulsionados pelas interações entre a criança e as pessoas.

Outras possíveis inferências para a situação citada acima podem estar relacionadas a um olhar voltado à incapacidade, como se os interlocutores pensassem: “Ela não tem condições de entender mesmo...”. Ou ainda, a não convocação do outro para o diálogo, ou até mesmo, indícios de alterações psíquicas. São muitas possibilidades de inferências num cenário que me parece carente de investimentos na educação efetivamente inclusiva.

Outra situação com relação ao lugar do sujeito é destacado por Skliar (1997) o qual aponta que a falta de entendimento e o desrespeito relacionados às diferenças linguísticas dos surdos, conduz ao desenvolvimento de uma identidade deficitária. Ainda nessa perspectiva, destaco fala da mãe de Vivian com relação à transferência da escola bilíngue para a escola comum, indica sinais de entendimento de que lá na escola bilíngue a menina teria benefícios em suas interações. Possivelmente, a mãe de Vivian não relaciona tais benefícios às questões linguísticas.

Se ela tivesse ficado um pouco mais de tempo lá, né de repente seria melhor, mas... (Transcrição da entrevista, mãe, Maria).

Mais um aspecto que merece destaque é apontado por Lacerda (2003) que referindo-se ao intérprete, atenta para o fato de que a criança surda incluída está sempre acompanhada de um adulto, essa situação evidencia além da surdez, uma relação diferenciada no ambiente escolar. A autora aponta dois aspectos distintos, em um momento a criança pode sentir-se protegida e no instante seguinte vigiada. Trazendo para a situação de Vivian, mesmo não havendo um intérprete disponível para a menina, a presença da cuidadora é constante e foi possível observar os aspectos citados pela autora citada.



É necessário apontar ainda que o lugar que o sujeito surdo ocupa no contexto escolar, envolve aspectos referentes ao letramento, tendo em vista que a pessoa letrada ocupa um lugar social distinto dos iletrados. Por meio do letramento ocorre o desenvolvimento de uma nova relação com a cultura que possibilita outras oportunidades de acesso e exploração aos mais diversos gêneros discursivos (Formagio e Lacerda, 2016). Os aspectos referentes às aprendizagens escolares serão aprofundados no item 4.2.2.

Lacerda (2016) destaca também, que a forma de organização e funcionamento da escola maximiza ou inibe a possibilidade de convivência de/com outras culturas, conseqüentemente, inibindo o biculturalismo e ocorrendo o apagamento das diferenças. Essas ações, possivelmente, conduzirão à integração do sujeito surdo no ambiente escolar e não sua inclusão.

## 4.2 SUJEITO APRENDENTE

Nessa categoria o foco de análise está na mediação e nas aprendizagens escolares sob o prisma das interações da estudante surda com seus interlocutores.

Conceitualmente, sujeito aprendente é aquele que se constitui por meio de suas relações com o sujeito ensinante, possui um caráter de simultaneidade. Fernández (2001) refere que o sujeito aprendente situa-se entre o conhecer e o saber, articulando e apropriando-se de informações.

Nessa perspectiva, Silva (2008) refere que os processos comunicativos e reflexivos são os alicerces da mediação. Esses processos possuem caráter inter e intra subjetivos, os quais auxiliam o sujeito aprendente a construir seus conhecimentos.

### 4.2.1 Mediação

No ambiente escolar o professor pode ser considerado um parceiro privilegiado dos alunos, pois possui o papel de intervir e tornar acessível o patrimônio cultural existente, promover situações de trocas, instigar discussões e aguçar a curiosidade

dos estudantes. Rego (2014) destaca que essas ações são formas de intervenção nas ZDP, ou seja, potencializadoras nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Lopes e Brás (2015) referem que o estudante surdo necessita mais do que um mediador em língua de sinais, ele precisa de um profissional que compreenda suas particularidades educacionais e que, principalmente, o atenda de forma individual e próxima propiciando um contexto linguístico adequado.

A maneira como as professoras posicionam-se frente às potencialidades e dificuldades de Vivian conduzem as formas de comunicação e interação com a menina, assim como direcionam suas práticas pedagógicas. Algumas reflexões instigam a análise nesse momento, tais como: Enxergam a menina como sujeito aprendente? As potencialidades são identificadas e aproveitadas? Destaco alguns trechos que evidenciam os olhares das professoras sobre Vivian:

Gabi relata: Vivian é uma boa aluna, se dá bem com as outras crianças, mas acho que ela deveria estar na escola bilíngue. Não que eu não queira ela aqui! Mas acho que lá ela estaria melhor... (Diário de campo, Elenara).

Acho que ela tem tudo para oralizar, ela tem tudo para ir adiante, pra lê, pra escreve... Só que ela tem que ter outros atendimentos além da escolae daí ela não tem. (Transcrição da entrevista, professora do AEE, Rita).

Nessa perspectiva, é possível observar que as professoras possuem o entendimento de que a situação atual de Vivian requer mudanças, mesmo com discursos distintos e com visibilidade limitada quanto às potencialidades da menina e às singularidades da surdez, existe a percepção de que algo precisa mudar, embora falte a clareza de como e por quê.

Durante uma proposta de confecção de um cartão natalino para troca entre as crianças observei a cuidadora utilizando a datilologia<sup>15</sup> para auxiliar a Vivian na escrita do seu cartão, soletrando lentamente para que a menina escrevesse o nome da colega.

Félix (2009) diz que enquanto a LIBRAS for utilizada como apoio e não como primeira língua, os surdos ficarão em desvantagem nos processos de aprendizagem com relação aos ouvintes. Esse aspecto fica evidente quando pensamos na complexidade da língua no que se refere ao desenvolvimento e aprimoramento do

---

<sup>15</sup> O termo datilologia refere-se a utilização do alfabeto manual.

conhecimento sistêmico, os surdos acabam ficando na superficialidade, apenas tentando entender a ordem de um exercício por exemplo.

Por outro lado, Lacerda (2016) ressalta que a LIBRAS é fundamental, mas apenas a utilização dela não é suficiente. A autora afirma que são necessárias estratégias para trabalhar em LIBRAS, da mesma forma que existe a necessidade de uma percepção aguçada do professor para lidar com os conflitos das duas línguas, principalmente no enfoque conceitual de algumas palavras.

Além disso, Silva (2008) ressalta que o papel do mediador é facilitar e potencializar as atividades do aprendente, atuar como facilitador é incentivar descobertas e propiciar experiências significativas. Outro aspecto importante, diz respeito à falta de formação específica para os profissionais que atuam diretamente com a criança surda e como pode refletir na atuação com o aluno “incluído”. A cuidadora educacional deixa claro que não possuía conhecimento quanto a LS e que precisou dar conta dessa situação individualmente, buscando cursos e pesquisando sobre o assunto:

Eu fui atrás de fazer curso online, fiz a cadeira de LIBRAS na faculdade, enfim, e fui fazendo curso e olhando apostila, isso e aquilo... pra mim conseguir conversar um pouco melhor com ela. (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina).

A parceria entre o professor e o intérprete é de grande valia no sentido de compartilhar inquietações e buscar alternativas conjuntas, que possam auxiliar a criança surda no processo de ensino e de aprendizagem (LACERDA). Essa vivência não ocorre entre as pessoas que acompanham Vivian na escola comum por não existir um intérprete no cenário estudado. O papel de cada profissional no contexto escolar parece não estar bem definido, nesse caso, destaco as falas da cuidadora e da professora. No primeiro trecho a cuidadora faz referência ao material didático utilizado em sala de aula:

Eu acredito que teria que ser mais adaptado. Porque assim, eu não, não é o meu papel ficar adaptando o material dela. (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina).

Muitas coisas ela não sabe nomear... então às vezes eu tento mostrar a imagem, ahhhh, daí ela sabe o que é! (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina).

A professora Gabi acredita que algumas vezes a monitora realiza as atividades pela Vivian, não deixando a menina executar as tarefas sozinha. (Diário de Campo, Elenara).

Questionei a professora Gabi, em conversa informal, se ela não pontuava com a cuidadora a situação da realização das tarefas no momento que percebia, ficou surpresa com a pergunta, como se não pudesse intervir. Essa situação reflete novamente a falta de uma delimitação clara entre as funções de cada uma.

Para ilustrar algumas situações de interação em sala de aula selecionei duas atividades propostas. Descrevo a primeira atividade:

A professora Gabi entregou uma folha para cada aluno, todas iguais, com um desenho de um pinheiro com círculos nas pontas dos galhos da árvore, simbolizando uma árvore natalina. A atividade consistia em colorir a árvore e escrever boas ações nas bolas, as crianças deveriam escrever cinco boas ações. A professora explicou a atividade oralmente, em pé, em frente ao quadro no centro da sala de aula, posicionando-se de lado para Vivian, foi perceptível a dificuldade da menina nesse momento, pois perdeu a referência visual das expressões faciais de Gabi. A cuidadora educacional precisou explicar individualmente para a estudante surda, posicionou-se de frente para a menina, oralizou e utilizou LIBRAS para algumas palavras. Vivian escreveu: boas, querida, paz, ?, ! (Transcrição da filmagem,).

Em nenhum momento a professora Gabi explicou para Vivian que a proposta da atividade era escrever uma frase, e não uma palavra isolada. Não houve esclarecimento entre o que foi solicitado e o que de fato a estudante realizou. A utilização dos pontos de interrogação e exclamação para preencher os espaços nas bolas podem indicar a escassez do vocabulário da menina. Para as palavras “boas”, “querida” e “paz” houve o auxílio da cuidadora, que utilizou datilologia para dar suporte à escrita.

Segunda atividade proposta:

A professora Gabi propõe a leitura oral de um texto, cada aluno lê um trecho. A cuidadora antecipa a atividade de leitura para Vivian, para realizar a leitura para Vivian, Dina utiliza LIBRAS e língua oral. As crianças levantam a mão e continuam do ponto da onde a criança anterior parou, é possível perceber que Vivian não acompanhou a leitura. No momento de interação, proposto pela professora Gabi ao final da leitura, ela solicitou que cada um falasse o que entendeu do texto. Vivian não participou, pois de fato não compreendeu a atividade, nem conseguiu acompanhar a leitura do texto. A cuidadora repetiu a proposta de participação para Vivian, após a repetição, a estudante quis participar, levantou-se vocalizou alguns sons (não conseguiu compreendê-los) e oralizou a palavra “bidada” que foi “traduzida” pela cuidadora. A professora Gabi solicita palmas em LIBRAS para Vivian. (Transcrição da filmagem, Elenara).

Observei que não houve adaptação para Vivian na atividade proposta, mesmo assim, a menina fez questão de tentar participar. Foi perceptível a dedicação da cuidadora para auxiliá-la e encorajá-la a participar. Nas duas atividades propostas é

possível constatar divergências entre as situações relatadas e os pareceres descritivos do 2º e 3º trimestres. Nos dois pareceres a professora refere:

Os objetivos trabalhados sofrem adaptações, quando necessário, para que a mesma realizasse as atividades propostas. (Pareceres pedagógicos, 2º e 3º trimestres, professora Gabi).

Analisar as práticas pedagógicas não foi um objetivo traçado para a presente pesquisa, contudo, numa das observações em sala de aula foi possível verificar que foram utilizados os mesmos modelos de avaliações para Vivian e as demais crianças. A professora estava entregando os trabalhos e provas realizados no último trimestre para a organização de uma pasta que os estudantes levariam pra casa, verifiquei que as atividades eram iguais.

Buscando compreender as adaptações citadas nos pareceres consulto o Plano Individual de Atendimento Educacional Especializado. Esse documento está fundamentado em seis perspectivas: potencialidades e dificuldades do aluno; estratégias para aprendizagem; objetivos para serem atingidos pela professora do AEE; objetivos para serem atingidos pelo aluno; resultados esperados e resultados obtidos; orientações ao professor da sala de aula. Dessas perspectivas, destaquei os aspectos relacionados às possíveis adaptações pedagógicas, à comunicação e/ou interação, elencados abaixo:

- a. Potencialidades e dificuldades do aluno: dificuldade de compreensão e expressão;
- b. Estratégias para aprendizagem: utilizar diferentes linguagens e organizar ideias oralmente;
- c. Objetivos para serem atingidos pela professora do AEE: organizar e sistematizar estratégias para desenvolver sua autonomia frente à rotina pessoal e escolar;
- d. Objetivos para serem atingidos pelo aluno: representar o corpo humano como instrumento de auto expressão e comunicação;
- e. Resultados esperados e resultados obtidos: qualificação das produções da aluna, ampliação das estratégias de memorização e oralidade;
- f. Orientações ao professor da sala de aula: Estimular a aluna a reproduzir histórias oralmente, decorar e recitar poemas, parágrafos e provérbios, contar novidades e fazer relatos pessoais, contando em sequência as atividades da rotina diária e escolar.

No planejamento das atividades no AEE, com relação às possíveis adaptações verifico que podem estar adequadas às necessidades de Vivian, todavia nas observações, filmagens e entrevistas poucas ou quase nenhuma dessas perspectivas foram constatadas. No próprio planejamento do AEE há contradições evidentes entre as possíveis adaptações e os aspectos comunicativos de Vivian. Nota-se que as interações no AEE estão pautadas exclusivamente na oralidade. A cuidadora educacional não acompanha a estudante na sala de recursos, não há sequer menção ao uso da LS.

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2014) destacam que existe uma forte contradição entre o que diz a lei com relação a educação bilíngue e as práticas escolares voltadas aos estudantes surdos. As autoras apontam que a obrigatoriedade da LIBRAS está desarticulada dos aspectos culturais, sociais e históricos. Um indício dessa desarticulação é o formato atual da educação inclusiva e do AEE, que não utilizam a LIBRAS como foco central na dialogia.

Independente da utilização do AASI, as potencialidades de aprendizagem de Vivian poderiam ser maximizadas com o apoio da LIBRAS. Uma estratégia não exclui a outra quando pensamos o sujeito surdo em sua totalidade, assim como, quando entendemos as complexidades envolvidas nos processos de ensino e de aprendizagem desses sujeitos. Mais tarde caberá a ele decidir sobre as suas formas comunicativas e interacionais, o papel de todos nós profissionais envolvidos nesse processo é ofertar o máximo de recursos.

Em um momento da entrevista com a professora Gabi, há o relato de que a menina ficou um tempo sem utilizar os AASIs, aproximadamente 3 meses, pois havia perdido em uma visita à casa da avó. Questionei se a professora havia notado alguma diferença na interação, no comportamento e/ou na comunicação de Vivian nesse tempo que ficou sem os aparelhos, a mesma referiu não ter percebido nenhuma mudança. Nesse contexto, cabem algumas reflexões que dizem respeito a real efetividade do uso dos AASIs, pois conforme relato das professoras e cuidadora não há aderência ao acompanhamento fonoaudiológico e os cuidados com a utilização dos AASIs são negligenciados. Dessa maneira o uso dos aparelhos auxilia de alguma forma?

#### 4.2.2 Aprendizagens escolares

A educação inclusiva para surdos é mais ampla do que simplesmente pensar a surdez, pois envolve aspectos de convivência de grupos humanos, cultura e uma língua distinta. Lacerda (2006) refere que apesar do aluno surdo estar fisicamente presente na escola comum, ocorrem poucas oportunidades de interação, principalmente pelas questões da linguagem.

Enfatizo o entendimento da cuidadora com relação à constituição da linguagem de Vivian:

Porque pelo o que eu entendi ela não tem a língua formada nem em Libras e nem a oral, né! Então isso fica um pouco difícil, porque ela não tá alfabetizada em nenhuma. (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina).

Dina demonstra compreender que as aprendizagens escolares de Vivian estão comprometidas em função das questões linguísticas. Lacerda (2003) aponta que na fase de escolarização a criança surda deveria frequentar uma escola bilíngue com o intuito de adquirir e desenvolver plenamente a LS e mais tarde, com um intérprete, partir para escola comum. A autora faz tal afirmação, considerando que costumeiramente, a criança surda frequentadora do EF em escola comum, é filha de pais ouvintes e, correntemente, não possui a aquisição consolidada da LS.

Ressalto um dos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) diz que o aluno do EF deve ser capaz de (BRASIL, 1997, não paginado):

Utilizar as diferentes linguagens verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação.

Nessa perspectiva, Quadros (1997) afirma que a formação dos profissionais que atuam com a criança surda, requer um preparo pedagógico específico que dê abrangência às questões linguísticas. A autora destaca a importância da LIBRAS nesse processo, especificamente, nos aspectos referentes ao intermédio das explicações dos conteúdos escolares, assim como na interação professor/aluno.

Góes (2002) afirma que o processo de escolarização das pessoas surdas, frequentemente, está permeado por dificuldades na escrita. A autora destaca que não são exclusividade dos surdos, da mesma forma, não são inerentes à surdez, pois essas situações podem ocorrer por mediações deficitárias e/ou por frágeis práticas

pedagógicas, assim como pelo uso restrito da língua independentemente do tipo de aluno, seja ele surdo ou ouvinte.

Destaco trechos das transcrições das entrevistas com as professoras e cuidadora de Vivian com relação aos aspectos de escrita e leitura da menina:

Na questão escrita ela não está totalmente alfabetizada! Eu não diria que ela é uma criança que escreva alfabeticamente, a não ser que ela tenha ajuda! Como no caso ela tem (Transcrição da entrevista, professora, Gabi).

Durante as observações foi possível verificar que a ajuda apontada pela professora está centrada na atuação da cuidadora, que, por vezes limita-se a utilização do alfabeto manual para soletrar as palavras à Vivian. Uma reflexão importante nessa análise, diz respeito aos aspectos conceituais dessas palavras, será que fazem parte do vocabulário da menina? A palavra para Vigotski (1993) é o elemento mediador das interações sociais, assim como é o elo entre o pensamento e a linguagem. Nesse sentido, enfatizo o discurso da cuidadora:

Porque como ela não tá alfabetizada e ela não sabe ler, então, as palavras que, por exemplo, ela escreveu, são palavras que ela tem conhecimento, que ela decorou a configuração da escrita, né. Então são palavras, essas palavras ela consegue ler. Agora, outras... (sinal negativo com a cabeça...), bem o básico que ela já adquiriu na escola bilíngue, isso ela não adquiriu aqui! Pelo o que eu percebo, sabe? As palavras que ela sabe escrever sozinha, são as palavras que ela adquiriu lá! (Transcrição da entrevista, cuidadora, Dina).

Nessa perspectiva, Formagio e Lacerda (2016) afirmam que propiciar o uso da escrita em atividades sociais significativas, é possível, se feitas por meio da realização de um trabalho contextualizado. As autoras apontam que a criança surda necessita imergir nesse contexto para apropriar-se de um papel na dialogia e no discurso. Explorar e valorizar as diferenças linguísticas dos surdos oportuniza condições de produção e significação, representação e aprendizado da linguagem escrita.

A seguir apresento um trecho da entrevista com a professora do AEE, o enfoque trazido por ela está centrado nas questões de consciência fonológica:

Eu acho que ela tá numa fase pré-silábica assim... tem muitas coisas que ela adivinha! Porque ela tem muita memória visual, então ela decorou que pato é escrito lá p-a-t-o é pato! Mas não que ela consiga ter consciência de que P (faz o som), entendeu? Na leitura, a monitora sempre tem que ler pra ela (Transcrição da entrevista, professora AEE, Rita).

O aspecto da memória visual citado pela professora parece não estar sendo, devidamente explorado, Pivetta e cols. (2013) atribuem que a imagem é um recurso imprescindível no processo de educação bilíngue para surdos, entretanto, a seleção



do tipo de imagem é fundamental para atingir o objetivo de propiciar a acessibilidade. As imagens precisam ser claras e perceptíveis, dependendo da complexidade do conteúdo, o ideal seria substituir a imagem por um vídeo, por exemplo. Ainda, segundo Capovilla; Capovilla (2002), os surdos não utilizam o canal auditivo para construir a relação fonema/grafema, ou seja, para a aquisição da escrita o surdo utiliza estratégia visual, tratando a palavra como um ideograma, que é memorizado visualmente.

Outro aspecto relevante é apontado por Lima et al. (2015), os autores afirmam que na escola comum, constantemente, os professores utilizam métodos pedagógicos e avaliativos iguais entre ouvintes e surdos. Um exemplo citado por eles é a utilização de conteúdos como a acentuação tônica na língua portuguesa, não respeitando a singularidade do surdo.

O sucesso acadêmico do aprendente está fortemente ligado à leitura e a escrita, pois essas habilidades propiciam acesso a diferentes conteúdos, os quais auxiliam o surgimento de novas reflexões, renovações culturais, novas ideias e formas de interagir. Para Lopes e Brás (2015) o fracasso educacional dos surdos com relação à leitura e a escrita, frequentemente, provem da prática pedagógica centrada na repetitividade, e a falta de percepção das singularidades dos alunos surdos. Exemplifico essa dificuldade de percepção, na fala da professora que possivelmente desconhece os aspectos linguísticos de Vivian:

E quando ela vai falar ela também, ela justamente pela linguagem de Libras, por exemplo, em frases, as frases são com palavras... (Transcrição da entrevista, professora, Gabi).

Parece que a professora atribui à LS a fala simplificada ou a palavra frase utilizada em muitos momentos por Vivian. No entanto, sua fala também nos permite perceber, que a professora não entende a LS como língua, ao usar o termo linguagem de sinais; tampouco deve conhecer as implicações do aprendizado de segunda língua para a criança.

A reflexão sobre a qualidade do resultado da escolarização de crianças surdas é primordial para buscar aprimoramentos nas práticas com esse público. Receber uma certificação de conclusão é insuficiente quando se percebe que potencialmente aquele estudante poderia muito mais. Para Lacerda (2006) a presença de um intérprete poderia minimizar as dificuldades dos alunos surdos, porém ressalta que não é a única ação necessária para auxiliar no processo de aprendizagem num ambiente planejado para ouvintes.

#### 4.3 MAPEAMENTO DAS INTERAÇÕES

O mapeamento das interações de Vivian com seus interlocutores foi possível a partir das análises das diversas fontes de evidências, que compuseram esta pesquisa. As formas de comunicação observadas nas interações foram: LIBRAS, datilologia, gestos e oralização. As setas que possuem bidirecionalidade representam que os interlocutores estão utilizando a mesma forma de comunicação, há reciprocidade no ato comunicativo. Já as setas com sentido único representam que um dos sujeitos busca a interação de uma forma e que não é correspondida pelo outro sujeito.

A interação de Vivian com os principais interlocutores analisados ocorre predominantemente pela oralização. Esse modo de interação acontece de forma deficitária e não propicia um diálogo efetivo entre eles, por esse motivo, frequentemente, os gestos são utilizados como apoio. É possível observar que a oralização não ocorre naturalmente, que a menina precisa se esforçar para realizar a leitura orofacial<sup>16</sup> o tempo todo. Além disso, regularmente, a estudante perde essa referência quando as pessoas não estão posicionadas de frente para ela.

Evidenciou-se a intenção do uso da LIBRAS por parte da menina na comunicação com a mãe, momento de interação entre elas durante a realização da entrevista, porém não houve reciprocidade. É possível inferir duas situações, a primeira direciona a constatação de que Maria sabe pouco sinais, conforme o próprio relato na entrevista, e a segunda refere-se ao desuso da LS no núcleo familiar.

As interações com Dina, a cuidadora educacional, ocorrem de forma híbrida, prática que se aproxima muito da *comunicação total*. Saliento que a grande crítica a essa corrente filosófica está no precário desenvolvimento linguístico, por não haver a constituição de uma língua específica, não há um sistema de signos definidos.

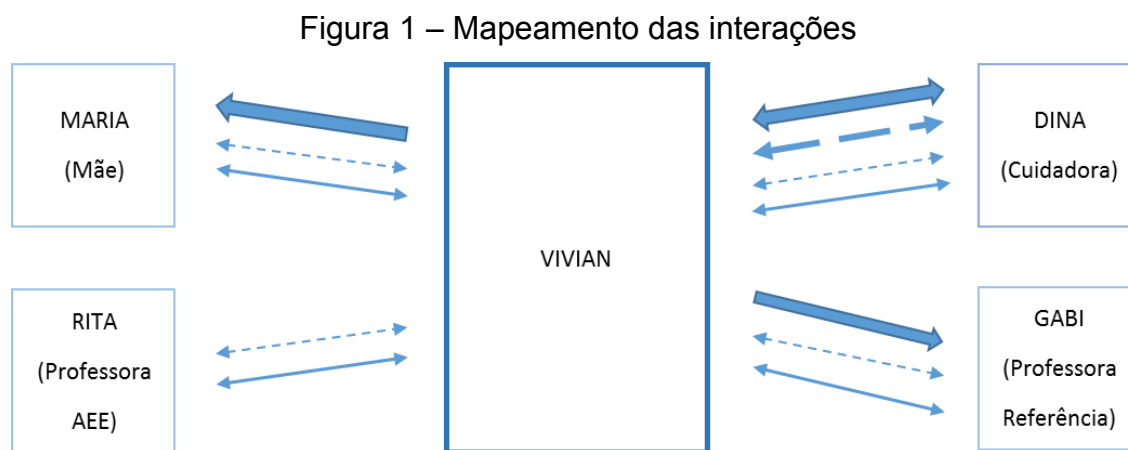
Gabi, a professora de referência, utiliza, principalmente, a oralização e os gestos para interagir com Vivian, busca, constantemente, o auxílio da cuidadora para as atividades do cotidiano.

No AEE, Rita prioriza a utilização da oralidade e assim como os demais interlocutores, utiliza os gestos como apoiadores. Kittel (2015, p.205) refere que a

---

<sup>16</sup> O termo "leitura orofacial" foi escolhido em detrimento da leitura labial, pois entendo que as pistas visuais utilizadas pela menina para tentar compreender a fala dos interlocutores engloba além dos movimentos dos lábios, as expressões faciais de forma global.

atuação no AEE na perspectiva da educação inclusiva requer um rompimento de um modelo de AEE terapêutico. A autora destaca que existe a necessidade de discussões conjunta entre os professores, com o intuito de aprimorar as estratégias pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 7 – Legenda do mapeamento das interações

Forma de Interação	Representação
LIBRAS	
Datilologia	
Gestos	
Oralização	

Fonte: Elaborado pela autora

Svartholm (2014) afirma que propiciar um ambiente comunicativo e interativo é fundamental para a aprendizagem de qualquer criança. O desenvolvimento linguístico e cognitivo perpassam pelo uso e domínio de uma língua. A autora destaca que existe proporcionalidade entre o crescimento da criança e a necessidade de uma língua eficaz que abranja funções mais complexas e avançadas, proporcionando argumentações, abstrações e generalizações.

Outro aspecto importante que permeia a educação de forma geral é apontado por Haddad (2013) o qual afirma que os professores, os pais e os estudantes, raramente possuem vez para opinar. A voz de quem, efetivamente, está no ambiente escolar é pouco valorizada nas diversas esferas que compõem a educação. Nesse

sentido, também, é importante refletirmos qual a autonomia dos professores e quais os recursos que possuem para propiciar melhores condições de ensino e de aprendizagem? A subordinação política, pedagógica e administrativa que os professores e as escolas enfrentam exigem atenção, pois restringem e inibem novas formas de atuação.

## 5 CONCLUSÕES

*...temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

**Boaventura de Sousa Santos**

Ao finalizar esta dissertação repenso minhas desacomodações com relação às interações da criança surda no contexto escolar, com vistas à constituição da língua, da linguagem e da identidade, bem como suas implicações para os processos de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Assim, compreendi a necessidade de um olhar atento e aguçado para a criança surda que está em escola comum, no sentido de capturá-la como ser único, singular. Concomitantemente, percebi que os processos inclusivos exigem mudanças, não relacionadas somente aos aspectos legais, mas, sim, movimentos focados na formação dos professores, na contratação de intérpretes e no diálogo multidisciplinar.

Resgatando o objetivo central desta pesquisa que consistiu em analisar as interações da criança surda em escola comum, foi possível constatar que a precariedade na comunicação entre a menina e seus interlocutores compromete a qualidade das interações entre eles, assim como interfere de forma prejudicial os processos de aprendizagem da estudante.

Nesse sentido, cabe destacar que a linguagem de Vivian, ainda, está em processo rudimentar de constituição, essa situação fica evidenciada no mapeamento das interações entre ela e os demais sujeitos que compuseram esta pesquisa, da mesma maneira, a constatação da fragilidade da estruturação da língua da criança. Não há uma forma predominante de comunicação, bem como não há evidências de fluência na LS, nem na oralidade, nem na escrita. Minha experiência profissional direciona nossa atenção para o fato do diagnóstico tardio da surdez, que comumente se deve ao desconhecimento ou a negação dos familiares diante das características

apresentadas pela criança surda. Neste período entre a confirmação e aceitação da surdez perde-se um tempo precioso na constituição da linguagem da criança.

Ainda nessa perspectiva, é possível acentuar que, costumeiramente, é a escola quem encaminha a criança para a avaliação audiológica, pode-se inferir que esse fato ocorre devido à inserção precoce das crianças no ambiente escolar. Vale lembrar que Vivian, a estudante surda sujeito desta pesquisa, foi diagnosticada antes dos dois anos de idade devido ao encaminhamento realizado pela professora da Educação Infantil. O diálogo entre os profissionais que estão presentes neste contexto é de extrema importância, já que a falta de coerência e concordância entre os discursos podem gerar muitas dúvidas e inseguranças na família. As possibilidades comunicativas e de escolarização apresentadas pelos profissionais da saúde e da educação conduzirão as escolhas dos pais, assim como interferirão de forma global na vida da criança.

Conhecer a história da criança, para situá-la no processo escolar foi fundamental no sentido de compreender o posicionamento da família frente às questões comunicativas de Vivian, e, também, entender como foram as interações da criança no contexto familiar. Nesse aspecto, percebi por meio dos relatos da mãe da menina que ocorreu a intenção em aprender LIBRAS, o curso ofertado pela escola bilíngue foi frequentado por ela e pelos padrinhos de Vivian, porém não houve adesão à LS devido à complexidade da língua e pelas dificuldades de deslocamento até à escola. Diversos estudos apontam as mesmas dificuldades relatadas pela família da menina com relação à LS.

Outro objetivo proposto para este estudo foi identificar situações de aprendizagem que a escola tem proporcionado à criança surda. Nessa ótica, foi possível constatar que não há um olhar diferenciado para Vivian, há uma tendência à normalização e a busca pelo apagamento da diferença. Também foi possível observar que as interações da estudante dependem muito do interlocutor que está com ela, predominantemente, utilizam a oralização para conduzir as ações comunicativas, entretanto é visível a dificuldade de interação nessa modalidade. A cuidadora é a única interlocutora que ainda aposta na LS como possível apoiadora nos processos interativos, contudo não há fluência nessa língua, assim como não existe a formação específica em LIBRAS, pois lembro que a cuidadora não é uma intérprete. Diante

dessa situação emergem dificuldades linguísticas significativas na explicação de uma tarefa, por exemplo.

Buscando aproximações com os conceitos de Vigotski algumas reflexões finais desta pesquisa foram construídas por meio de um mapa conceitual (figura 2), organizado após as análises das interações da menina surda e seus interlocutores. A interação como foco central possibilitou a relação com cinco principais indicadores, explicitados a seguir.

O primeiro indicador diz respeito à *língua*, que aparece de forma *híbrida* nas observações e análises realizadas, evidenciado pelas interações pouco profícuas devido as condições de linguagem. Aproximando as analogias de Vigotski (1994) é possível refletir sobre a importância das funções interpessoais e intrapessoal da linguagem que serão a base para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento e, conseqüentemente, à constituição do ser humano como ser sócio cultural.

O segundo, relaciona-se aos *interlocutores* que se evidenciam *escassos*, constatei que a principal interlocutora nas interações com a criança foi a cuidadora educacional, situação que demonstra necessidade de ampliação das possibilidades de interlocução. Nesse sentido, pode-se invocar os aspectos relacionados ao brincar, tendo em vista as poucas interações observadas entre a criança surda e os colegas ouvintes. Em seus estudos Vigotski (1994) refere que na brincadeira a criança é livre para determinar suas ações, o ato de brincar propicia novas formas de pensar e impulsiona o desenvolvimento intelectual.

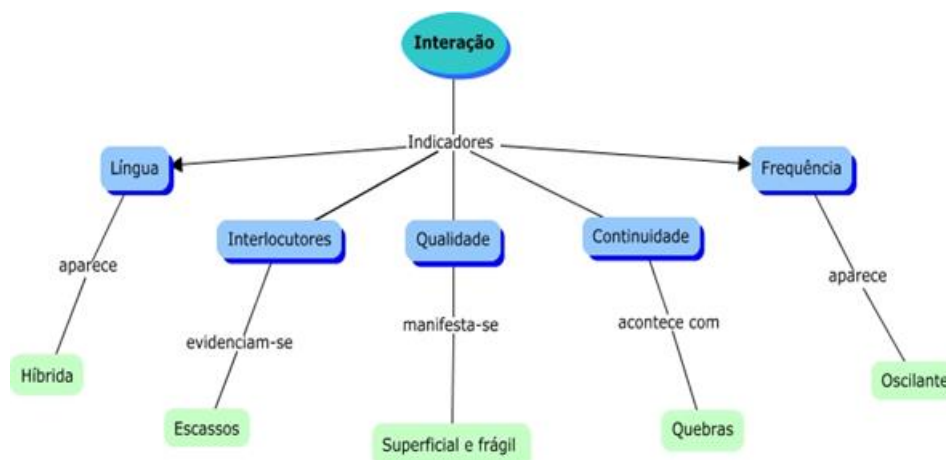
O terceiro, refere-se a *qualidade* das interações que manifesta-se de forma *superficial e frágil*, ou seja, como poderiam ocorrer abstrações e evoluções simbólicas com interações sem profundidade nas trocas? Esse indicador aproxima-se das questões de mediação discutidas por Vigotski (1993), pois para o autor uma das atribuições do mediador é otimizar as possibilidades de interações. No contexto desta pesquisa os mediadores potenciais que poderiam assumir o papel de facilitadores são, principalmente, as professoras de referência e a professora do AEE. No entanto, a qualidade das interações estão marcadas pela superficialidade e pela fragilidade das trocas.

O quarto indicador reporta-se à *continuidade* nos processos interativos que acontece com *quebras*, esse indicador foi constituído pelas reflexões que faziam-se

presentes nas diversas constatações de diálogos momentâneos entre a criança e seus interlocutores. O tempo de interação entre eles era reduzido, muitas vezes nem podemos afirmar que, efetivamente, constituía-se um diálogo. Nessa perspectiva Vigotski (1994) enfoca em seus estudos a importância do diálogo entre os interlocutores no sentido de constituição do ser social e das apreensões histórico-culturais.

O quinto, trata-se da *frequência* das interações que aparece *oscilante*, esse indicador foi pensado a partir da instabilidade nos processos interativos. Esse indicador possui forte ligação com o anterior, pois, também está de alguma forma relacionado com a temporalidade. Porém aqui a questão está mais alinhada às intenções comunicativas entre a criança surda e seus interlocutores. Assim, a aproximação com os estudos de Vigotski (1993) perpassa novamente pelas questões de mediação.

Figura 2 – Constituições das interações



Fonte: Elaborado pela autora.

Os fundamentos dos estudos de Vigotski apontam para necessidade de transformação dos moldes da escola atual, bem como direcionam reflexões importantes quanto à importância da interação, do diálogo e do espaço para as diferenças. As experiências vivenciadas durante a realização desta pesquisa me proporcionaram diversos ensinamentos e sentimentos, a pertinência em realizar um estudo como este, foi bastante ponderada, devido ao grande número de estudos voltados à educação de crianças surdas. Enfatizo que o cenário encontrado confirmou a necessidade de continuarmos pesquisando, estudando e discutindo os aspectos que permeiam a educação, dita inclusiva, dos estudantes surdos. Constatei que há



interesse por parte dos professores, da cuidadora e dos familiares em auxiliar Vivian, no entanto, foi possível observar inseguranças, diálogo deficitário e falta de formação específica voltada à surdez.

Considero importante apontar algumas limitações observadas durante o percurso desta dissertação, desta forma, aponto as fragilidades encontradas como possibilidades de novos estudos. A primeira seria a análise das interações da menina surda com os colegas ouvintes, pois os momentos de recreação foram pouco observados na construção dos dados deste estudo. Outro cenário interessante para possível análise, poderia ter sido as aulas de Educação Física, pois abrange formas distintas de interação entre os sujeitos. Outra possibilidade, ainda, seria um estudo longitudinal que englobasse um tempo maior de observações distribuído ao longo do ano letivo. Além dessas perspectivas, um estudo de caso múltiplo poderia enriquecer os entendimentos relacionados à interação e escolarização do estudante surdo em escola comum. Enfim, os aspectos que permeiam os processos de escolarização e a educação dos surdos possuem amplas alternativas de enfoque e de maneira alguma se esgotam ao final de qualquer estudo.

Durante a realização desta pesquisa, conforme emergiam situações que evidenciavam a necessidade clara de ampliar e aprimorar o diálogo entre os profissionais da saúde e da educação, questionava-me como poderia proporcionar esses espaços. A partir dessa desacomodação, ainda no ano de 2015, ofertei à SMED e à CRE do município, no qual o estudo foi realizado, palestras sobre os temas deficiência auditiva e surdez. Nos encontros foram abordadas as diferenças entre a criança deficiente auditiva e a criança surda, aspectos acerca da aquisição e desenvolvimento da linguagem, bem como as questões relacionadas à educação desses sujeitos. As palestras foram elaboradas e apresentadas por mim e por colegas fonoaudiólogas que atuam comigo. A adesão dos professores foi expressiva, em grande parte, eram professores do AEE das escolas municipais e estaduais da cidade.

Entendendo a escola com um ambiente propício para instigar e incentivar as interações, que são fundamentais nos processos de aprendizagem, penso que existem possibilidades de atuação que já apresentam bons resultados nos processos inclusivos dos estudantes surdos. Em algumas cidades brasileiras, como por exemplo

em Campinas/São Paulo<sup>17</sup>, a inclusão está sendo proposta de forma assertiva, possui em seu fundamento o real entendimento da LS como primeira língua, bem como reconhece o sujeito surdo como ser bicultural. Atitudes como essas servirão como base para o desenvolvimento social e cognitivo dos estudantes, conseqüentemente, poderão propiciar a autonomia e a criticidade desses sujeitos.

---

<sup>17</sup> A citação refere-se a experiência relacionada à inclusão de estudantes surdos em escola comum relatada por Lacerda e cols. (2016).

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone D'Avila. **Atendimento Educacional Especializado: análise das concepções de bilinguismo por profissionais da Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014 Dissertação de mestrado. (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro) Orientadora: Márcia Denise Pletsch.

AMORIM, Ana Cecília Ferreira de. **Surdez e biculturalidade: um estudo sobre o autoconceito a partir das interações surdo-surdo e surdo-ouvinte**. 2013 Dissertação de mestrado. (Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília) Orientadora: Daniele Nunes Henrique da Silva.

ARCOVERDE, Rosana Delamar de Lima. **Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26. n. 69, p. 251-267, maio/ago, 2006.

BASSO, Idavania Maria de Souza. **Mídia e educação de surdos: transformações reais ou uma nova utopia?** Ponto de Vista , Florianópolis, n.05, p. 113-128, 2003.

BERTÓ, Suzana; GABRIEL, Rosângela. **Problematizando a escrita de sujeitos surdos na L2- Língua portuguesa**. SIGNO, Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p.189-204, dez., 2007.

BISOL, Cláudia Alquati; et al. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão**. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.139, p.147-172, jan./abr.2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acessado em: 06/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo para o processo de implantação**. Brasília: 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acessado em: 06/10/2016.

BRUNO, Marilda Moraes.Garcia. **Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial.n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR

CAPOVILLA, F.C.; CAPOVILLA, A.G.S. **Educação da criança surda: o bilinguismo e o desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.8, n.2, p. 127-156, 2002.

CARVALHO, Rosita.Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** 9ª. Edição – Porto Alegre: Mediação, 2013. 175p.

COSTA, Maria.Stela.Oliveira. **Os benefícios da informática na educação dos surdos.** Momento, Rio Grande, 20 (1): 101-122, 2011.

CRISTINO, Thiago. **A imitação representativa no brincar da criança surda.** Acta Scientiarum Education. Maringá, v.33, n.1, p. 11-16, 2011

CRUZ, Gilmar de Carvalho; ASPILICUETA, Patrícia; LEITE, Carla Delani. **Escolarização de pessoas surdas em escola regular: explorando aspectos da comunicação na inclusão escolar.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.169-176, jul.-dez. 2009.

DECRETO nº 5.626/05 [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acessado em: 16/04/2015

DUBOC, Maria José de Oliveira. **A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo.** Revista do Centro de Educação. n.26. 2005

FENEIS. Federação Nacional de educação e integração dos surdos. [http://www.feneis.org.br/page/educacao\\_internacional\\_integra.asp](http://www.feneis.org.br/page/educacao_internacional_integra.asp) Acessado em: 16/08/2015.

FELIPE, Tanya Amara. **Libras em contexto: Curso Básico: Livro do Estudante.** 9.ed. Rio de Janeiro: WalPrint e Editora, 2009.

FELIX, Ademilde. **O papel da interação no processo de ensino-aprendizagem de português para alunos surdos em uma escola inclusiva.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, 48(1), Jan./Jun. 2009.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial.n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR

FERNÁNDEZ, Alicia. **Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FICHTNER, Bernd. Ensinar e aprender, um diálogo com o futuro: a abordagem de Vygotskij. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S. **Identidade social e a construção do conhecimento.** Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 146-176.

FICHTNER, Bernd. Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores. 2010. Disponível em:  
[http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/docente/PDF\\_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf) Acessado em: 01/09/2015

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Ensino do português como segunda língua e a centralidade da Libras**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. et. al. (orgs) **Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2016. 241p.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. 1998. Tese de Doutorado (UNICAMP). Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

GIROTO, Cláudia Regina Mosca. et al. **Educação especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas**. In: GIROTO, Cláudia Regina Mosca. (org.) et al. *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. **Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. IN: GLAT, Rosana. (org.) *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Editora Sete Letras, Rio de Janeiro, 2007. 210p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. *Surdez Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, 2000. 122p.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. 88p.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002. 172p.

GONZÁLEZ, Eugenio (org.). **Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 436p.

GRAY, David. E. *Pesquisa no mundo real*. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012. 488p.

GUARINELLO, Ana Cristina. et. al.. **A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do estado do Paraná**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.317-330

GUARINELLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O grupo de familiares de surdos como espaço de reflexão e de possibilidades de mudança**. In: SANTANA, Ana Paula (org.). *Abordagens Grupais em Fonoaudiologia contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, 2007. 216p.

HADDAD, Sérgio. **Educação e Desenvolvimento** in: Revista Política Social e Desenvolvimento. Nº 2 Ano 1, dez 2013 p. 8 -11

HERMANN, Nádia. **A questão do outro e o diálogo**. Revista Brasileira de Educação, v.19, n.57, abr.-jun. 2014

INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacao-especial>. Acessado em: 10/04/2015

KELMAN, Celeste Azulay. et.al. **Surdez e família: facetas das relações parenterais no cotidiano comunicativo bilíngue**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.17, n. 33, p. 349-365, maio/ago. 2011

KITTEL, Rosângela. **O atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva em uma escola de educação integral**. In: PLETSCHE, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. (orgs). A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O processo dialógico entre o aluno surdo e o educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Campinas – SP. 1996. Tese de doutorado (UNICAMP). Orientadora: Maria Cecília Rafael de Góes.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre os limites e possibilidades**. In: LODI, A C B. (et al.) Letramento e minorias. 2ª edição. Mediação, Porto Alegre: 2003.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência**. Cad. Cedes, Campinas, vol.26, n.69, p. 163-184, mai/ago. 2006

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. et. al. (orgs) **Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Aprendendo a ler com “outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas[36]:175-195, maio/agosto, 2010.

LDBEN. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acessado em 21/09/2015

LIMA, Camila Machado de; SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago. **Apontamentos sobre a educação de surdos: aprendizagens no encontro com a surdez**. INES. Revista Espaço. Rio de Janeiro. n. 43. jan-jun. 2015.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n 5.626/05**. Educ. Pesqui, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013

LOPES, Kesio Gerison Fernandes; BRÁS, Wanneska Anny Loureiro. **A Psicopedagogia como mediadora do processo de ensino aprendizagem de leitura e escrita do surdo**. Revista Virtual de Cultura Surda, n.16, setembro, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar currículo, diferença e identidade**. In: LOPES, M.C.; DAL'IGNA (org.). In/Exclusão nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. 2.ed. ver. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **Inclusão de alunos surdos na escola regular**. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPeI | Pelotas [36]: 69 - 90, maio/agosto 2010

MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria. et. al. **Interpretação dos resultados da avaliação audiológica**. In: MOMENSOHN-SANTOS, Teresa Maria; RUSSO, Ieda Chaves Pacheco (orgs.) Prática da Audiologia Clínica. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011. 375p.

MORAES, Roque. **O significado do aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos**. Conjectura, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2.ed. rev. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2011. 223p.

MOURA, Verônica Leal de; CABÓ, Leonardo José Freire. **Escolarização de alunos surdos na perspectiva da educação inclusiva**. II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande, 2015.

NÓBREGA, Juliana Donato.et.al. **Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais**. Ciências & Saúde Coletiva, 17(3):671-679, 2012

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. **Estudos da Linguagem na Educação**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012. 128p.

PIVETTA, Elisa Maria. et. al. **Contribuições para o design de interface de um Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem acessível a surdos**. Revista Brasileira de Design da Informação. São Paulo. v.10. n.2. p.193-206. 2013

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2.ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: NAU, 2014. 296p.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quase não é quase a mesma coisa – Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional**. 2010.Tese de Doutorado (Universidade de Brasília). Orientadora: Elizabeth Tunes.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 126p.

QUADROS, Ronice Muller de. **Avaliação da língua de sinais em crianças surdas na escola.** Letras de Hoje. v.30, n. 3, p.297-309, 2004

QUADROS, Ronice Muller de.; SCHMIEDT, Magali.L.P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUEIROZ, Luana de Sousa; RÚBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A Aquisição da Linguagem e a Integração Social: A LIBRAS como formadora da identidade do surdo.** Revista Eletrônica Saberes da Educação - Volume 5 - nº1 - 2014

QUILES, Raquel Elizabeth Saes. **Educação de surdos e deficientes auditivos uma análise dos indicadores sociais.** Revista Educação Especial /v.28/ n.51/ p.53.66/ jan./abr. 2015

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 139p.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 213p.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima. et.al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2v.:il. Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos para o cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SCHEMBERG, Simone. et.al. **O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p. 17-32, Jan-Mar., 2012

SILVA, Angélica Bronzatto Paiva e. et. al. **Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, jul-set 2007, Vol.23, n.3, p. 279-286

SILVA, Ana Maria Costa. **Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida.** In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez: o trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes.** São Paulo: Plexus Editora, 2009. 142p.

SKLIAR, Carlos. (org.) **Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997. 153p.



SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. v. 1. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 192p.

SKLIAR, Carlos. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora , 2012. 188p.

SVARTHOLM, Kristina. **35 anos de Educação Bilíngue de surdos - e então?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial.n. 2/2014, p. 33-50. Editora UFPR

TEOBALDO, Wagner. **Cognição e surdez na educação: a língua em questão**. RVCS D, Edição n 06 Publicado em 2010. Disponível: <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=56> Acessado em: 12/05/2015

VALENTINI, Carla Beatris; BISOL, Cláudia Alquati. **Inclusão no ensino superior especificidades da prática docente com estudantes surdos**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. 2.ed. Madrid, ES: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.4, p.861-870, dez. 2011.

WITCHES, Pedro Henrique. **A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. São Leopoldo, 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

World Health Organization. Prevention of blindness and deafness: grades of hearing impairment. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/> Acessado em: 20/05/2015

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed.Porto Alegre: Bookman, 2001. 205p.

ZWANG, Carla Graciele Nunes.; NICOLOSO, Silvana. **O processo de inclusão da criança surda na Educação Infantil.** Revista de divulgação técnico-científica ICPG. Vol.3, n. 10 - jan.-jun./2007

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em: 12 abril de 2015.

## APÊNDICE A – ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### A) Entrevista Semiestruturada com o(s) professor(es)

1. Como foi o ingresso ou processo de adaptação da criança na escola?
2. Como está sendo o processo de alfabetização e/ou letramento?
3. Possui alguma particularidade na comunicação, ou predominância de interação linguística? Qual(is)?
4. Como é a interação com os colegas?
5. Como é a interação com os professores?
6. Relato espontâneo do professor com relação ao aluno.

### B) Entrevista Semiestruturada com a família

1. Idade quando ocorreu o diagnóstico da surdez?
2. A criança fala? Em caso afirmativo, ficou surda antes ou depois de começar a falar?
3. Como a criança se comunica atualmente? Fala? Vocaliza? Utiliza língua de sinais? Comunica-se por gestos?
4. Comunica-se por LIBRAS? Como adquiriu esta língua?
5. Sabem por que seu filho(a) ficou surdo?
6. Constituição familiar: avós, pais, irmãos. Quem mora com a criança?
7. Possuem histórico de surdez na família?
8. Com quem a criança fica quando não está na escola?
9. Quais as brincadeiras preferidas? Brinca com quem?
10. Relato espontâneo da família sobre a criança.
11. Depois do diagnóstico houve alguma mudança na forma e interagir com a criança?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Há intérprete?
2. Houve algum tipo de adaptação de material pedagógico para a criança surda? Quais?
3. O(s) professor(es) utilizam que tipo de comunicação com a criança?
4. Qual o posicionamento das pessoas em sala de aula?
5. Interações:
  - a) Tipos de interações: oralização, datilologia (alfabeto manual), língua de sinais, gestos, escrita.
  - b) Interações por período de filmagem: entre professor/criança surda; professor/criança ouvinte; criança surda/criança ouvinte.
  - c) Iniciativa para interação linguística: criança surda? professor? aluno ouvinte? De que forma? Língua de sinais, língua oral, gestos, datilologia, outras.

**APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável pela \_\_\_\_\_ fui informado (a) de  
forma clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas sobre a pesquisa com o título  
“Interações da criança surda em escola comum”. O estudo objetiva analisar como  
ocorrem as interações da criança surda em escola comum.

Fui informado (a) de que a coleta de dados com o aluno, e professores, ocorrerá  
por meio de protocolos de observação, e entrevistas semiestruturadas. Tenho  
conhecimento de que a coleta de dados para o referido estudo será posterior à  
aprovação da Instituição acima citada.

Tenho ciência de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações  
com a autora do projeto, a fonoaudióloga Elenara Franzoi, ou com sua orientadora,  
por telefone: 54- 91616269 ou pelo e-mail: [elenarasf@hotmail.com](mailto:elenarasf@hotmail.com), e modificar a  
decisão de participação se assim o desejar.

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do responsável pela escola

\_\_\_\_\_

Assinatura da orientadora

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA

**Projeto de pesquisa:** Interações da criança surda em escola comum.

**Pesquisadores responsáveis:** Esp. Elenara Borges Silveira Franzoi, Dr<sup>a</sup> Carla Beatris Valentini.

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul

**Objetivo:** O objetivo do estudo é analisar as interações da criança surda em escola comum.

**Benefício:** O benefício da pesquisa é produzir novos conhecimentos que poderão auxiliar nas estratégias de ensino e aprendizagem de outras crianças surdas. As interações são muito importantes, pois servirão como base para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

**Risco:** Mínimo, pois o estudo constitui-se de entrevistas e observações, sem intervenções clínicas. No entanto, as entrevistas e observações podem gerar desconforto nos participantes e estes podem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

**Procedimentos:** Para analisar as interações de seu filho, serão realizadas observações em sala de aula, serão quatro momentos de duas horas cada um, esses encontros serão filmados para posterior análise.

**Alternativas:** A autorização é voluntária e a recusa em autorizar não acarretará qualquer penalidades. Seus dados pessoais não serão identificados em nenhuma publicação que resultar deste estudo. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não

participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

**Confidencialidade:** A pesquisadora e sua orientadora certificaram-me que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos. De acordo com a Resolução 466/12, fica garantido o sigilo absoluto das informações obtidas nessa pesquisa, sendo a guarda dos materiais produzidos neste estudo de inteira responsabilidade da pesquisadora. Após o período de cinco anos as gravações e transcrições serão descartadas.

**Problemas e perguntas:** Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora Elenara Franzoi, por telefone: 54- 91616269 ou por e-mail [elenarasf@hotmail.com](mailto:elenarasf@hotmail.com), e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone 54 – 3218 2829.

**Custos:** Sua participação no estudo não acarretará custos, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

### Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em autorizar a participação do meu filho(a) na referida pesquisa e participar das atividades propostas.

Nome legível do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Endereços para contato:

E-mail:

Fone:

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Elenara Borges Silveira Franzoi

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome legível: Carla Beatris Valentini

Assinatura: \_\_\_\_\_

Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bloco A, sala 302B, Caxias do Sul, RS, CEP: 95070-560, fone(54) 32182100 ramal, 2829.



## APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

**Projeto de pesquisa:** Interações da criança surda em escola comum.

**Pesquisadores responsáveis:** Esp. Elenara Borges Silveira Franzoi, Dr<sup>a</sup> Carla Beatris Valentini.

**Instituição:** Universidade de Caxias do Sul

**Objetivo:** O objetivo do estudo é analisar as interações da criança surda em escola comum.

**Benefício:** O benefício da pesquisa é produzir novos conhecimentos que poderão auxiliar nas estratégias de ensino e de aprendizagem de outras crianças surdas. As interações são muito importantes, pois servirão como base para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças.

**Risco:** Mínimo, pois o estudo constitui-se de entrevistas e observações, sem intervenções clínicas. No entanto, as entrevistas e observações podem gerar desconforto nos participantes e estes podem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

**Procedimentos:** Para obter informações referentes às interações linguísticas de seu (a) aluno (a) você está sendo convidado a participar de uma entrevista a qual será gravada em áudio. Além disso, serão realizadas observações em sala de aula, em quatro momentos de duas horas cada um, esses encontros serão filmados para posterior análise.

**Alternativas:** A autorização é voluntária e a recusa em autorizar não acarretará qualquer penalidades. Seus dados pessoais não serão identificados em nenhuma publicação que resultar deste estudo. A efetivação do envolvimento com esta pesquisa somente se dará a partir da assinatura deste termo, com o qual estará consentindo em participar do trabalho, sendo-lhe reservado o direito de recusar-se a participar ou de desistir de sua participação a qualquer momento. Sua desistência ou não

participação não irá prejudicá-lo e os dados obtidos a partir das coletas realizadas com você até o momento de sua desistência serão descartados.

**Confidencialidade:** A pesquisadora e sua orientadora certificaram-me que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos. De acordo com a Resolução 466/12, fica garantido o sigilo absoluto das informações obtidas nessa pesquisa, sendo a guarda dos materiais produzidos neste estudo de inteira responsabilidade da pesquisadora. Após o período de cinco anos as gravações e transcrições serão descartadas.

**Problemas e perguntas:** Em caso de dúvidas poderei contatar a pesquisadora Elenara Franzoi, por telefone: 54- 91616269 ou por e-mail [elenarasf@hotmail.com](mailto:elenarasf@hotmail.com), e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone 54 – 3218 2829.

**Custos:** Sua participação no estudo não acarretará custos, assim como não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

### Termo de Consentimento

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, concordo em autorizar a participação do meu filho(a) na referida pesquisa e participar das atividades propostas.

Nome legível do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Atesto que expliquei a natureza e o objetivo de tal estudo, bem como os possíveis riscos e benefícios do mesmo, junto ao participante. Acredito que ele recebeu todas as informações necessárias que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que o (a) participante compreendeu tal explicação.

Endereços para contato:

E-mail:

Fone:

Pesquisadores responsáveis:

Nome legível: Elenara Borges Silveira Franzoi

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome legível: Carla Beatris Valentini

Assinatura: \_\_\_\_\_

Este Projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, sob o endereço Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130, Bloco A, sala 302B, Caxias do Sul, RS, CEP: 95070-560, fone(54) 32182100 ramal, 2829.