

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

ROSANGELA VARGAS CASSOLA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, UMA
INTÉRPRETE DE LIBRAS E UMA PESQUISADORA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA**

**DOUTORADO EM LINGUISTICA APLICADA E ESTUDOS DA
LINGUAGEM**

**SÃO PAULO
2015**

ROSANGELA VARGAS CASSOLA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, UMA
INTÉRPRETE DE LIBRAS E UMA PESQUISADORA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

CASSOLA, Rosangela Vargas, 2015-

Sentidos-e-Significados de uma Professora Alfabetizadora, uma Intérprete de Libras e uma Pesquisadora sobre o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita / Rosangela Vargas Cassola. – 2015.

119f; 30cm

Orientador: Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Área de concentração: Linguagem e Educação, 2015.

1. Surdo. 2. Língua Portuguesa. 3. Libras. 4. Ensino-aprendizagem. I. Lessa, Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Sentidos-e-Significados de uma Professora Alfabetizadora, uma Intérprete de Libras e uma Pesquisadora sobre o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

ROSANGELA VARGAS CASSOLA

**SENTIDOS-E-SIGNIFICADOS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA, UMA
INTÉRPRETE DE LIBRAS E UMA PESQUISADORA SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA NA MODALIDADE ESCRITA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, área de concentração Linguagem e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Aprovado em ____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ângela Brambilla Cavenaghi
Themudo Lessa – Orientadora - PUC-SP

Prof^a Dr^a Cilmara Cristina Alves da Costa
Levy – FCMSCSP

Prof^a Dr^a Sueli Salles Fidalgo - UNIFESP

Prof^a Dr^a Maria Cecília Moura - PUC-SP

Prof^a Dr^a Maria Cristina da Cunha Pereira
Yoshioka - PUC-SP

*À minha amada filha, Larissa Vargas Cassola,
e ao meu amado marido, Juanês Cassola,
pelo apoio, dedicação
e também pela compreensão
nas horas em que me ausentei para estudos.
Com o carinho de vocês,
a caminhada ficou menos árdua.
Recebam meu abraço carinhoso e eterno afeto.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais, Joana e Eurico, pelo amor com que orientaram / conduziram minha existência, e por compreenderem que eu não estava presente enquanto seus cabelos estavam ficando brancos, porque nesse momento escrevia minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar comigo em todos os momentos de minha vida.

À minha única irmã, Sandra e ao meu sobrinho Thiago, pelo apoio incondicional. A vocês o meu carinho.

Aos meus tios Vanderlei e Cleusa, pelo incentivo constante.

Aos que gentilmente participaram desta pesquisa.

À minha orientadora, Professora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa, por sua sabedoria, respeito, profissionalismo, com que me orientou inúmeras e incansáveis vezes, neste período de desenvolvimento da pesquisa e elaboração desta tese.

À Professora Maria Otília Ninin, pelo carinho e receptividade, minha gratidão.

À Professora Sueli Salles Fidalgo, pelos importantes encaminhamentos nas bancas de minha qualificação, primeira, segunda e terceira, e por ter aceito participar da defesa desta tese.

À Professora Maria Cristina da Cunha Pereira Yoshioka, por suas indispensáveis orientações na segunda e terceira bancas de qualificação e por ter aceito participar da defesa desta tese.

À Professora Maria Cecília Moura, pelos ensinamentos em minha terceira banca de qualificação e por ter aceito participar da defesa desta tese.

À Professora Cilmara Levy, por ter aceito participar da defesa desta tese.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e que fazem parte da minha vida. Obrigada!

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o sino que tine.

1 Coríntios 13:1

CASSOLA, R. V. **Sentidos-e-Significados de uma Professora Alfabetizadora, uma Intérprete de Libras e uma Pesquisadora sobre o Ensino-Aprendizagem de Língua Portuguesa na Modalidade Escrita**. 2015. 119f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

RESUMO

Partindo da importância da aprendizagem do Português como segunda língua para o Surdo em seu processo inclusivo escolar e também social, ancorados na Teoria Sócio-Histórica-Cultural de Vygotsky (1996, 1997, 2007, 2009, 2010), objetivamos compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo. Mais especificamente, objetivamos identificar e compreender os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo. A fim de alcançar nosso objetivo, optamos por desenvolver uma pesquisa crítica de colaboração, considerando que esta oferece importantes princípios para a orientação de estudos que têm como foco a transformação das atitudes da sociedade, de modo geral. Para tanto, realizamos a coleta de dois tipos de dados. Filmamos doze aulas de Língua Portuguesa na turma da qual fazia parte o aluno focal e seis sessões reflexivas de estudo com a professora regente, a intérprete e esta pesquisadora. As filmagens das aulas de Língua Portuguesa ocorreram em um segundo ano do Ensino Fundamental, turma em que estuda o aluno Surdo; trata-se de uma turma inserida em uma escola pública localizada em um pequeno município da região centro-oeste. A cada duas aulas, realizamos uma sessão reflexiva, na qual foram discutidas questões suscitadas pelas aulas gravadas. Os dados foram registrados por meio de gravações em áudio e vídeo, e transcritos; para realizarmos a análise linguístico-discursiva, valemo-nos das categorias da análise da interação e dos tipos de perguntas (SMYTH, 1992; SMYTH, 1989; LIBERALI, 2006; 2010; MAGALHÃES, 2011; NININ, 2013). Como resultado, foi possível verificar os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo, e, ainda, compreender que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para o estudante Surdo, mediado pelo ensino do léxico, não promove o letramento.

Palavras-chave: Surdo; Língua Portuguesa; Libras; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Considering the importance of the Deaf learning Portuguese as a second language in their socially inclusive process at school, and also anchored in the Theory Socio-Historical-Cultural of Vygotsky (1996, 1997, 2007, 2009, 2010), we aimed to critically understand the process of teaching and learning of Portuguese as a second language for the Deaf. More specifically, we aim to identify and understand the meanings attributed by the regent teacher, the interpreter and the teacher researcher on the Portuguese language teaching and learning in the written form, in an inclusive context. In order to achieve our goal, we decided to develop a critical collaborative research, as this offers important principles for the guidance of studies focus on the transformation of society's attitudes in general. Thus, two types of data were collected. The filming of twelve Portuguese classes attended by the focal student and six reflective study sessions with the regent teacher, interpreter and this researcher. Filming of Portuguese classes occurred in the second year of primary school, in the class of the Deaf student; it is a class in a public school located in a small town in the Midwest of Brazil. After every two classes, we conducted a reflective session, where issues raised by recorded classes were discussed. Data were recorded by audio and video and then transcribed; to establish the linguistic and discourse analysis, we make use of the categories of interaction analysis and types of questions (SMYTH, 1992; SMYTH, 1989; LIBERALI, 2006; 2010; MAGALHÃES, 2011; NININ, 2013). As a result, it was possible to verify the meanings attributed by the regent teacher, the interpreter and researcher on the Portuguese language teaching and learning in the written form, in an inclusive context and also understand that the process of teaching and learning written Portuguese for the Deaf student, mediated by lexicon teaching, does not promote literacy.

Keywords: Deaf; Portuguese Language; Libras; Brazilian Sign Language (Libras); Teaching and learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1: Data e horário da realização de filmagens e sessões reflexivas.....	63
Quadro 2: Legendas.....	67
Quadro 3: Resumo dos instrumentos de produção de dados.....	68
Figura 1: Atividade de decodificação das letras do alfabeto.....	78
Figura 2: Interação entre Vitor e PR.....	89
Figura 3: Atividade realizada pelo aluno Vitor.....	92
Figura 4: Atividade com o alfabeto, realizada por Vitor.....	98
Figura 5: Atividade em grupo, com a participação de Vitor.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Libras	Língua Brasileira de Sinais
TSHC	Teoria Sócio-Histórico-Cultural
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LA	Linguística Aplicada
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
UEESPAC	Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PCCol	Pesquisa Crítica de Colaboração
CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAES	Faculdade de Campo Grande – União da Associação Educacional Sul-Matogrossense
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEES	Centro de Educação Especial de Sidrolândia
UNIP	Universidade Paulista
FATEC	Faculdade de Tecnologia
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal
CEADA	Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação
SR	Sessão Reflexiva
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PR	Professora Regente
PP	Professora Pesquisadora
I	Intérprete
A	Alunos
V	Vitor
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	Educação Inclusiva – concepções, perspectivas e desafios.....	23
2.1.1	Legislação Nacional da Educação Inclusiva.....	25
2.1.2	Legislação Nacional da Educação dos Surdos.....	26
2.1.3	Inclusão do Surdo.....	28
2.1.4	Concepção de surdez.....	29
2.2	.Teoria Sócio-Histórico-Cultural - TSHC.....	31
2.2.1	Linguagem.....	33
2.2.2	Sentido-e-significado.....	35
2.2.3	Mediação: aprendizagem, desenvolvimento e interações sociais.....	37
2.2.4	Linguagem escrita.....	39
2.2.5	Defectologia.....	42
2.3	Linguagem – línguas e o ensino de línguas.....	46
2.3.1	Alfabetização.....	51
2.3.2	Letramento.....	52
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	56
3.1	Pesquisa Crítica de Colaboração.....	56
3.2	Contexto da Pesquisa.....	57
3.3	Participantes da Pesquisa.....	58
3.3.1	Professora pesquisadora.....	58
3.3.2	Professora regente.....	60
3.3.3	Intérprete de Libras.....	60
3.3.4	Estudante Surdo.....	61
3.4	Desenvolvimento da Pesquisa.....	62
3.4.1	Aulas de Língua Portuguesa.....	62
3.4.2	Sessões reflexivas.....	62
3.5	Categorias de Análise.....	64
4	ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	68
4.1	Primeira Aula de Língua Portuguesa.....	69
4.2	Segunda Aula de Língua Portuguesa.....	75
4.3	Primeira Sessão Reflexiva.....	79
4.4	Sexta Aula de Língua Portuguesa.....	87
4.5	Terceira Sessão Reflexiva.....	93
4.6	Décima Segunda Aula de Língua Portuguesa.....	98
4.7	Sexta Sessão Reflexiva.....	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	113
	ANEXOS.....	118

1 INTRODUÇÃO

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

(VYGOTSKY, 1995, p.190)

Iniciar a escrita de um trabalho que consumiu bem mais do que mil dias de minha vida foi uma tarefa difícil, mas a qual me propus, por conta de querer compreender com maior clareza como se dá o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita das pessoas Surdas e, ainda, por entender que a língua é muito mais que um conjunto de regras e por querer verificar se, de fato, o que acredito é vivenciado em um contexto inclusivo.

Nessa direção, esta pesquisa, inserida na Linguística Aplicada, tem como tema a inclusão educacional e social de alunos Surdos que são alfabetizados na escola inclusiva. Para situar este trabalho, é importante considerar o contexto da educação brasileira, no tocante à educação inclusiva.

O Governo Federal, através da implantação de políticas públicas, aparentemente, tem tentado minimizar questões tais como: altos índices de evasão escolar, repetências, falta de professores qualificados, escolas com estrutura física sem acessibilidade, analfabetismo bem como a exclusão de pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Atualmente, podemos observar a implementação de políticas públicas que sustentam a filosofia da prática inclusiva em todos os ambientes sociais, inclusive, na escola, com o intuito de promover a inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEE) no ensino comum.

Segundo dados do Censo Escolar de 2010, o Brasil tem mais de novecentos mil alunos que demandam um atendimento especializado, e destes, 77% estão

matriculados em escolas públicas. Conforme Lacerda (2006), pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior indicam que um número significativo de estudantes Surdos, que estudaram anos e anos, apresenta competência para aspectos acadêmicos muito aquém do desempenho de estudantes ouvintes, apesar de suas capacidades cognitivas iniciais serem semelhantes.

Tais dados remetem a uma evidente inadequação do sistema de ensino, revelando a urgência de medidas que favoreçam o desenvolvimento pleno dessas pessoas. Assim, compreende-se que a democratização de acesso à escola não é o suficiente para que as pessoas com NEE permaneçam na escola e obtenham êxito; há que se possibilitar o acesso, a permanência e o sucesso – esse é um grande desafio. Dessa forma, a sociedade precisa mobilizar-se para alcançar o desafio de que as pessoas com NEE sejam incluídas nas escolas e que, sobretudo, tenham sucesso, seja através de pesquisas, estudos e/ou implantação de legislações etc.

Algumas legislações apontam - contudo de forma excludente - para a democratização do acesso às escolas, imputando aos governos a reponsabilidade da oferta de vagas, para as pessoas com deficiência. Em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil, bem como as inúmeras legislações anteriores a essa já asseguravam a garantia e o direito à educação às pessoas com NEE, a exemplo da Lei 4024/1961 e da Lei 5692/1971, que já sinalizavam a possibilidade de que as pessoas com deficiência pudessem ser matriculadas nas escolas públicas: *“Art. 88 - A educação de excepcionais deve, **no que for possível** (grifo nosso), enquadrar-se no sistema geral de ensino de educação, a fim de integrá-los na comunidade”* (BRASIL, Lei 4024/1961).

No entanto, ainda hoje, as pessoas, por vezes, lutam por vagas em unidades escolares mais próximas às suas residências, pela redução da taxa do analfabetismo, pela alfabetização na idade certa, pela melhoria dos sistemas de ensino que acolhem a “todos”, mas que formam poucos, e, sobretudo, pela inclusão e aceitação das pessoas com deficiência.

Mesmo que alguns direitos estejam contidos nas legislações, no contexto educacional, por vezes, nos deparamos com situações onde os próprios profissionais precisam buscar a garantia de direitos, a oferta, e, até por conta própria, a melhoria do trabalho educacional oferecido às pessoas com deficiência,

seja reivindicando melhores condições de trabalho, vagas em escolas, formação continuada etc. (CASSOLA, 2005).

Minha experiência na educação especial revela que as pessoas com deficiência demandam do sistema educacional, no mínimo, metodologias inovadoras, materiais diversificados e professores bem preparados que possam, de fato, atender às necessidades que se apresentam. Durante o período que trabalhei como Secretária de Educação de um município com mais de quarenta mil habitantes e com aproximadamente oito mil alunos frequentando o ensino fundamental, questões pertinentes a formação docente, educação especial, educação inclusiva e, principalmente, ensino de línguas para os alunos Surdos caminhavam comigo e, neste interim, tive a oportunidade de participar como acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP.

Frente a tantos desafios que se colocam no que tange à educação inclusiva de pessoas com NEE, e, mais especificamente, estudantes Surdos, estabeleço como objetivo deste estudo compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo, com o intuito de contribuir com a produção de conhecimentos que impliquem na melhoria da qualidade de ensino para todos e, mais especificamente neste trabalho, para as pessoas surdas, que estão vivenciando, segundo a legislação vigente, um processo inclusivo.

Estamos presenciando, mesmo que modestamente, a inclusão de pessoas com deficiência e/ou com necessidades especiais em contextos escolares. Nesta pesquisa, estaremos voltados especificamente para o sujeito Surdo.

Apoiados nos estudos de Moura (2000, p.105), utilizaremos o termo "Surdo" (S maiúsculo) para nos referirmos ao sujeito que, tendo uma perda auditiva, não está sendo caracterizado por sua "deficiência", mas por sua condição de pertencer a um grupo minoritário com direito a uma cultura própria e a ser respeitado na sua diferença. Quando da utilização do termo "surdo" (s minúsculo), por sua vez, nos referiremos à condição audiológica de não ouvir.

O interesse pelo desenvolvimento de uma pesquisa voltada para o ensino de Português para o Surdo deu-se em virtude da necessidade de que pesquisas sejam realizadas visando possibilidades de modificações nos currículos, nas práticas

pedagógicas, nas políticas de inclusão de alunos com NEE e, em especial, do aluno Surdo.

Existem divergências quanto à melhor prática pedagógica a ser adotada, quanto ao melhor local para que ocorra o processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda, ou seja, se é a escola comum ou a escola especial. Existem divergências, ainda, quanto à abordagem de ensino e, como se não bastasse, há o fato de que esses alunos ora recebem atendimento de professores especializados, ora não; em determinados momentos lhes ensinam Libras e, dependendo do contexto em que estão inseridos, Libras não lhes é ensinada; enfim, um desencontro de situações que podem ocasionar problemas no processo de aprendizagem do aluno com surdez.

O macro contexto no qual esta pesquisa foi desenvolvida é uma escola pública municipal localizada na área urbana de um município da região Centro-oeste do Estado do Mato Grosso do Sul. A escola tem nove salas de aula, uma diretora, uma coordenadora, um diretor adjunto, um inspetor escolar, três secretárias, auxiliares de serviços gerais e professores; atende aproximadamente setecentos alunos nos turnos matutino e vespertino; os estudantes pertencem à faixa etária de cinco a dezessete anos, são de nível socioeconômico relativamente baixo e moradores dos bairros próximos da escola.

O contexto mais específico é uma sala de aula de uma turma das séries iniciais, segundo ano do período matutino, composta de vinte estudantes, entre eles um Surdo, com sete anos de idade na data da coleta de dados da pesquisa, assim como a maioria dos estudantes da turma. Por haver um aluno Surdo incluído na turma, além da professora, também uma intérprete de Libras acompanhava as aulas.

Conforme apresentado no início desta seção, esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pois, a Linguística Aplicada (doravante LA) abrange infinitas áreas de pesquisa. A LA é uma ciência social que investiga problemas de uso da linguagem e uma tendência contemporânea em LA é priorizar pesquisas focadas em situações reais, que sejam capazes não só de teorizar, mas de analisar e transformar os sentidos-e-significados atribuídos à língua e ao ensino de línguas. Nesse contexto é que está inserida nossa pesquisa, voltada

para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para o Surdo. A LA originou-se inicialmente como uma disciplina voltada para os estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras e após anos de luta pelo seu reconhecimento, hoje se configura como uma área imensamente respeitada, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas em inúmeras campos de investigação.

Para Kleiman (1992), a LA iniciou seu desenvolvimento no interior da Linguística, graças às razões epistemológicas determinadas por sua concepção do objeto do estudo e as razões históricas conjunturais. Para a autora, a educação linguística é o verdadeiro objeto de estudo da LA junto ao ensino e a área está vinculada a expressivos campos e linhas de pesquisa.

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa Linguagem e Educação e a maior relevância social que vejo na Linguística Aplicada é a possibilidade de realizar pesquisas nas mais inusitadas áreas. Como muito bem escreveu Moita Lopes (2006), é importante para a Linguística Aplicada o enfrentamento das questões de responsabilidade social no mundo; seja através da linguagem ou através da educação, ambas são áreas temáticas das ciências sociais de infinita dimensão para pesquisas, que se entrelaçam.

Há, no Brasil, uma gama de pesquisas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem do Surdo, dentre as quais podemos citar Pereira (1989) como uma das pioneiras na área, no Estado de São Paulo. Seu trabalho está inserido em uma abordagem socioconstrutivista relativamente à aquisição e desenvolvimento da linguagem e teve como objetivo estudar o desenvolvimento de uma comunicação gestual em crianças deficientes auditivas, na interação com suas mães ouvintes e com coetâneos deficientes auditivos. A análise longitudinal dos dados baseou-se em gravações em videotape da interação de quatro crianças deficientes auditivas (entre três e quatro anos de idade), reunidas em duas duplas, e de cada criança com sua mãe, em situação de interação não dirigida, num total de 68 gravações de trinta minutos. Embora este estudo não pretendesse mostrar como se dá toda a construção da linguagem gestual nas crianças-sujeito, a partir dos dados obtidos ficou evidente que houve um desenvolvimento da modalidade gestual nos dois tipos de interação, apesar de diferenças atribuíveis à representação ou imagem que um parceiro vai construindo do outro enquanto interlocutor, ou, ainda, a um grau maior

ou menor de ajustamento de um parceiro às potencialidades comunicativas do outro. Neles, os gestos parecem sofrer transformações qualitativas que apontam para uma mudança em seu estatuto simbólico, o que confirma as ideias de socioconstrutivistas como Mead, Vygotsky e Wallon, que propunham que, por meio da interação social, os movimentos do corpo podiam ser investidos de significação, adquirindo o estatuto simbólico.

A pesquisa de Bentes (2010) apresenta uma perspectiva histórica e um conjunto de representações sociais das formas do trabalho docente em duas escolas especiais de alunos Surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/Rio de Janeiro-RJ) e a Unidade de Educação Especializada Professor Astério de Campos (UEESPAC/Belém-PA). A professora pesquisadora analisou as situações-problema e as soluções apresentadas pelas professoras, centrando-se no conteúdo a ser ensinado, nas metodologias, nos objetivos, nas formas de avaliação subjacente às práticas de sala de aula, nas duas escolas públicas especiais: a Federal – INES – e a Estadual – UEESPAC. Descreveu, ainda, algumas práticas docentes, com o intuito de compreender como se configurou e como se reconfigura, na atualidade, o ensino-aprendizagem na educação de Surdos. A pesquisa aproxima-se da metodologia transdisciplinar de pesquisa por considerar as experiências relatadas das participantes, por envolver problemas de pesquisas relevantes e por convocar várias áreas do conhecimento. Os resultados indicam discursos capacitistas e normalizadores, mas também já se constata afirmações e ações que, no trabalho docente, vão ser caracterizados de disnormalizadores.

Boscolo (2008) preconizou como objetivo geral verificar os benefícios de um programa de intervenção realizado com os professores. Como objetivos específicos sua pesquisa analisou as dificuldades relatadas pelos professores de alunos Surdos quanto à educação dos mesmos; analisou o desempenho acadêmico dos alunos Surdos pertencentes a classes regulares do Ensino Fundamental; realizou intervenção mediante as análises realizadas com os professores; comparou as análises prévias com as análises posteriores à intervenção com os professores. Para tanto, foram avaliados 4 alunos Surdos, de ambos os sexos, que estavam cursando o Ensino Fundamental em classes regulares da 1ª a 4ª séries de Escolas Municipais, e seus respectivos professores polivalentes. A pesquisa realizou-se por meio de técnicas de filmagem, registro cursivo, juntamente com um protocolo para

avaliação acadêmica, comportamental e de atenção do aluno, além da análise do boletim escolar. A intervenção com professores ocorreu por meio de sessões de orientações que abordaram temas que despertam dúvidas em relação à educação de Surdos. Após as intervenções, professores e alunos foram novamente avaliados. Os resultados de pesquisa, apontam uma melhora no desempenho escolar e socialização do aluno Surdo mediante a intervenção realizada com os professores, levando-os a compreender que a intervenção com professores reflete diretamente sobre os alunos Surdos.

O estudo de Lacerda (1996) focalizou o trabalho pedagógico em uma sala de aula para adolescentes Surdos na região de Campinas e dirigiu-se, prioritariamente, para as negociações de significados e sentidos que ocorrem durante as atividades pedagógicas. A análise de episódios aponta para uma complexa inter-relação envolvendo o afastamento de sentidos preferencialmente eleitos em certos contextos; bem como, a perseveração de certos sentidos nem sempre desejados pelos interlocutores, gerando construções de conhecimentos não pretendidas pela prática pedagógica. Tais processos também estão presentes nas interações entre interlocutores ouvintes, contudo eles parecem adquirir características muito intensas no caso dos Surdos, principalmente, devido ao fato de os participantes da interação não partilharem uma base linguística suficientemente estável.

Fernandes (2003) apresentou um conjunto de ensaios sobre a educação bilíngue para Surdos e realizou a análise de discursos e do que eles revelam sobre a prática, considerando-se as múltiplas variáveis envolvidas na implementação da proposta de bilinguismo, com ênfase nas reflexões voltadas à aquisição da língua de sinais, como primeira língua, e do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como segunda língua. Como forma de superar algumas das contradições identificadas e oferecer caminhos alternativos às práticas vigentes nos ensaios desenvolvidos, avançou para os domínios metodológicos acerca do tema, propondo um conjunto de diretrizes voltadas às práticas de letramento no contexto da educação bilíngue para Surdos. Como pano de fundo à exegese que delineou a base epistemológica e teórica de seu trabalho, buscou a contribuição do pensamento bakhtiniano, encampando seu principal axioma que estabelece a relação dialógica - e as múltiplas vozes dela decorrentes - como essencial na constituição dos seres humanos. Somam-se ao diálogo com Bakhtin as vozes de autores que discutem as

teorias críticas em educação, nas quais é enfatizado o papel exercido pela linguagem na constituição de práticas de significação, situando sua polivocalidade nos conflitos sociais e históricos que a originam.

São poucas as pesquisas voltadas para o Surdo no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP acerca do Surdo, especialmente em nível de doutorado, e entre as que encontramos, estas abraçam temáticas diferenciadas da que ora apresentamos, a exemplo de Rodrigues-Moura (2008) e Lopes (2009).

Rodrigues-Moura (2008) pesquisou como o significado de um texto escrito em Português pode ser negociado em Libras. O estudo foi conduzido em uma perspectiva de bilinguismo, considerando a língua de sinais como primeira língua e o Português como segunda língua. O estudo foi realizado numa escola municipal da periferia de São Paulo que atende alunos Surdos na Educação Infantil e Ensino Fundamental e teve como participantes focais 11 alunos do 4º ano do Ciclo I e a professora pesquisadora. Foi analisada uma aula de leitura na disciplina Língua Portuguesa como segunda língua e, como resultado, foi possível compreender o processo de construção de significados mediados pela Libras em práticas que trazem uma visão bilíngue de ensino-aprendizagem.

Lopes (2009) investigou a leitura de textos em inglês, a partir de interlocuções com um grupo de adolescentes Surdos, num projeto desenvolvido em uma cidade da zona leste de São Paulo, organizado em seis aulas. A pesquisa, caracterizada como de intervenção crítica e colaborativa, cujo foco é a interação de sujeitos em atividades mediadas pela linguagem, enfatizou a constituição verbo-visual dos textos e da Libras na produção de sentidos-e-significados. Os dados revelaram a dificuldade apresentada pelo Surdo na compreensão da leitura e da escrita, bem como a falta de compreensão da forma como ocorre esse aprendizado.

Diferentemente das pesquisas citadas, o presente trabalho procura responder as seguintes questões:

- 1) Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa?

- 2) Que sentidos são atribuídos pela professora regente, pela intérprete de Libras e pela professora pesquisadora ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo?

Para responder às questões propostas, este trabalho foi dividido em três seções. Na seção destinada à Fundamentação Teórica, apresentamos o arcabouço teórico, concentrado principalmente na Teoria Sócio-Histórico-Cultural discutida por Lev Semenovich Vygotsky¹ (1996, 1997, 2007, 2009), bem como trabalhos acerca de inclusão e surdez. Ainda nessa seção, discorreremos sobre educação inclusiva e sua legislação; sobre surdez e alfabetização dos Surdos; sobre Pesquisa Crítica de Colaboração (doravante PCCol), sobre línguas e ensino de línguas, entre outros assuntos.

Na seção destinada à Fundamentação Teórico-Metodológica, apresentamos e justificamos a metodologia adotada neste trabalho, discorreremos sobre a definição da metodologia da pesquisa, sobre a problematização que gerou esta pesquisa e ainda, justificamos a escolha metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração na perspectiva da Linguística Aplicada. Em seguida, apresentamos o contexto de pesquisa, os participantes, e também o trabalho realizado durante as sessões reflexivas de estudo, os procedimentos para a geração de registros e seleção de dados e as categorias de análise utilizadas.

Na seção destinada à Análises e Interpretação dos Dados, retomamos as perguntas de pesquisa e, a partir da análise da interação em sala de aula entre professora, intérprete e estudante Surdo, da interação nas sessões reflexivas entre a professora pesquisadora, a professora regente e a intérprete e, ainda, de excertos das aulas de Língua Portuguesa e das sessões reflexivas realizadas, procuramos responder as questões de pesquisa, com base no aporte teórico adotado.

Finalizamos a discussão com as Considerações Finais acerca de todo o trabalho desenvolvido.

¹ Ao longo desta tese, optamos pela grafia Vygotsky para nomear o teórico russo, embora na seção de Referências nossa opção tenha sido manter a grafia original para cada uma das publicações do autor.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução da história da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência.

(VYGOTSKY, 1996, p.132)

Esta pesquisa, situada na Linguística Aplicada, tem um caráter interdisciplinar por articular fundamentos teóricos da área da educação inclusiva, do ensino aprendizagem de línguas e da legislação escolar. Está ancorada na TSHC vygotskyana que se preocupa em compreender o aprendizado e o desenvolvimento social do indivíduo.

2.1 Educação Inclusiva – concepções, perspectivas e desafios

A educação brasileira, em seu aspecto histórico, social e cultural, há alguns anos sinaliza problemáticas que precisam ser evidenciadas nesse contexto. O Brasil não dispõe, efetivamente, de um sistema coerente de formação de professores; os professores não sabem ensinar crianças diferentes do aluno ideal e é urgente a necessidade de aprendermos a trabalhar com a diversidade. A falta de formação acarreta o fracasso escolar, a reprovação, a evasão. Nesse sentido, há de se ressaltar que até os anos 90, os indicadores apontavam o Brasil entre os piores países do mundo em nível educacional.

Pois bem, somos sabedores dos possíveis problemas que assolam a educação brasileira, principalmente a falta de programas de formação docente, o fracasso escolar, e, somado a todos esses percalços, temos também a cultura escolar elitista que exclui e dificulta efetivamente a inclusão.

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (BRASIL, 1994).

A inclusão passa por um processo a partir do qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, as pessoas com NEE. Em meados de 1925, Vygotsky fez uma crítica às escolas tradicionais mencionando, em seus escritos, que estas segregavam as pessoas com NEE, em particular o Surdo, isolando-as, confinando-as em um ambiente artificial criado para elas, totalmente diferente do mundo normal onde deveriam viver.

El defecto mas importante de la escuela tradicional consiste en que esta aparta sistemáticamente al sordo del ambiente normal, lo aísla y lo situa en un microcosmos estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto, y todo se lo recuerda. Este ambiente artificial difiere mucho del mundo normal donde tiene que vivir el sordomudo (VYGOTSKY, 1997, p.125)².

Recente pesquisa realizada por Fidalgo (2006) aponta, entre outras coisas, que nas escolas públicas não ocorre a efetiva inclusão conforme proposto nas legislações brasileiras. A professora pesquisadora destaca também que a maioria dos professores precisa efetivamente de formação continuada para trabalhar com alunos com NEE e, principalmente, que o trabalho com esses alunos precisa deixar de ser assistencialista e ter um cunho formador e, preferencialmente, crítico. Assim como Fidalgo, Gentili (2009) menciona que pode ser enganoso afirmar que na América Latina houve um processo de inclusão educacional efetivo, sem analisar as particularidades que o caracterizaram, pois o que se observava durante a segunda metade do século XX era um processo de universalização do acesso à escola, porém, um processo de universalização sem direitos.

Evidencia-se que, para que o processo de inclusão educacional efetivamente ocorra, são necessárias mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e no rompimento de atitudes discriminatórias que acabam impedindo o acesso e a permanência de determinados alunos e, em especial, do aluno Surdo no ensino comum.

² Tradução nossa: A falha mais importante da escola tradicional é que ela separa sistematicamente o Surdo de seu ambiente normal, o isola e o situa em um microcosmo estreito e fechado, onde tudo está adaptado ao seu defeito, onde tudo é calculado para o defeito e tudo faz lembrar o defeito. Esse ambiente artificial difere muito do mundo normal, onde teria de viver o Surdo. (VYGOTSKY, 1997, p.125).

2.1.1 Legislação Nacional da Educação Inclusiva

A educação inclusiva nasceu com a característica de oferecer condições para o acesso à educação escolar e à efetiva aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Enquanto política, e considerando o processo histórico que embasou sua construção, é importante destacar que o princípio de atendimento educacional às pessoas com deficiência, em uma mesma estrutura ofertada às demais pessoas, já estava sinalizado desde a década de 50, mas foi deflagrado a partir da Constituição Federal.

No do artigo 205, a Constituição Federal (CF) de 05 de outubro de 1988 estabelece que:

A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso) (BRASIL, 1988/1998, p.136).

Assim, a educação passou a ser vista como um direito de todo cidadão, indiferente do seu gênero, sua situação ou de suas capacidades físicas e mentais. Deste modo, a CF reconheceu o direito de todos os cidadãos e, ainda, que este precisa ser assegurado efetivamente na prática aos estudantes com deficiência. Isso fica ainda mais explícito no artigo 208, no inciso III, quando trata do fato de o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 24 de outubro de 1989, a Lei nº 7.853 segue na mesma direção da CF, nomeando a educação especial como uma modalidade de ensino. Em conformidade com a Lei 7853/89, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, LDB 9394/96, confere à educação especial o título de uma modalidade de educação escolar, a qual deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência (BRASIL, 1996). Está disposto, ainda, que o atendimento educacional será oferecido em classes, escolas

ou serviços especializados, sempre que, em função das necessidades específicas dos alunos, não for possível sua inserção nas escolas comuns de ensino regular.

O capítulo V da LDB 9394/96 é especificamente voltado para a Educação Especial e novamente aponta garantias aos estudantes com necessidades especiais, com base no artigo 59: “*Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades*” (s.p.).

A partir dessas e de outras legislações, as escolas, vagarosamente, passaram a organizar-se para “receber” os alunos com NEE, auto denominando-se escolas inclusivas. Considerando-se que o princípio fundamental de uma escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, aparentemente, ainda estamos distantes de uma real política inclusiva.

Apontadas as bases legais da Educação Inclusiva, passaremos a abordar a educação nacional de Surdos, já que a pessoa Surda é o sujeito da nossa pesquisa.

2.1.2 Legislação Nacional da Educação dos Surdos

O objetivo desta seção é descrever a legislação brasileira referente à educação do Surdo.

A história da educação de Surdos, revela que antes de surgirem discussões sobre essa temática, estes sujeitos eram rejeitados pela sociedade.

(...) a história dos Surdos, contada pelos não-Surdos, é mais ou menos assim: primeiramente os Surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguir ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2004, p.3).

Os Surdos permaneceram, por muito tempo, à parte do convívio social, ou, quando muito, eram limitados ao assistencialismo, geralmente amparado pelo olhar médico. O enfoque clínico perdeu força nos últimos 60 anos. Somente por volta de

1950 o campo conceitual de abordagem dessa temática passou a transitar no âmbito educativo. Mas como tudo evolui, mesmo que, infelizmente, de modo lento, e apesar de vários impactos negativos marcantes, tivemos momentos históricos caracterizados por mudanças para melhor, como é o caso da elaboração de legislações: a LDB 9394/96, a Lei 10.436/2002 e, sobretudo, o Decreto 5626/2005.

A LDB 9394/96 indica perspectivas governamentais e legislativas para a educação de Surdos. Nesta, há um capítulo dedicado à inclusão, que se refere também aos Surdos. Complementar à LDB 9394/96, tem-se a contribuição da Lei nº 10.436 de 24, de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, compreendida como um sistema linguístico com uma estrutura gramatical própria, por meio do qual as pessoas Surdas do Brasil podem se comunicar e expressar suas ideias. Há, também, o Decreto Governamental 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que institui o ensino aos Surdos na língua de sinais.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, s.p.).

A Lei nº 10.436 foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05 apenas no mês de dezembro do ano de 2005. Desde então, esse Decreto vem sendo discutido em todas as localidades, a fim de ser efetivamente implementado. Ambos, lei e decreto, tratam do direito das pessoas Surdas ao acesso às informações por meio da Libras, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, da formação de professores de Libras e de intérpretes de Libras, sendo importante, para nossa pesquisa, compreender o que preconizam tais direitos.

O Artigo 2º do Decreto nº 5.626 considera 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 Libras. O Parágrafo único descreve a deficiência auditiva como sendo 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 Decreto nº 5.626 também delibera, no capítulo II, mais especificamente no artigo 3º, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Também o inciso 2 estabelece que Libras seja uma disciplina optativa para os outros cursos superiores.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005, s.p.).

Outra recomendação salutar que o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estabelece refere-se à avaliação. O parágrafo VII determina que é necessário adotar maneiras alternativas para a avaliação dos conhecimentos expressos por meio da Libras, e que estes sejam registrados em vídeos ou em meios eletrônicos e tecnológicos: *“Artigo 14, parágrafo VII – desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos”* (s.p.).

Em seguida, o parágrafo VIII Artigo 14 estabelece a necessidade de *“disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos Surdos ou com deficiência auditiva”* (s.p.).

Conforme posto, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, trouxe importantes inovações para o encaminhamento da educação de Surdos, e, inclusive identifica os Surdos como sujeitos que interagem com o mundo por meio de experiências visuais.

2.1.3 Inclusão do Surdo

Há aproximadamente duas décadas, por meio de algumas legislações, entrou em cena a preocupação de resgatar os Surdos do anonimato e trazê-los ao convívio

social, como sujeitos com direitos que merecem a atenção de todas as instituições educacionais organizadas.

Iniciativas públicas, respaldadas pela legislação vigente, têm intensificado a prática de inserção de todos os alunos nas escolas, passo fundamental para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Os debates que estão sendo instaurados entre os que são favoráveis e contrários ao movimento de inclusão do Surdo são acalorados e bastante intensos.

Os debates assinalam que, principalmente nas escolas públicas, experiências bilíngues para Surdos são realizadas de acordo com as diversas maneiras de se compreender as especificidades desses estudantes, sem respeitar, muitas vezes, as necessidades educacionais e particularidades linguísticas e socioculturais do Surdo.

Na inclusão em escolas comuns, os Surdos, que apresentam necessidades educacionais especiais devido a questões linguísticas e culturais, têm direito a um intérprete de Libras. Este profissional tem sido valorizado e sua presença em sala de aula está assegurada por meio de legislações, porém, é válido mencionar que nem sempre esse direito tem sido respeitado nas práticas escolares.

Por outro lado, temos as classes ou escolas bilíngues, compreendidas como aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, Artigo 22, §1º). As escolas bilíngues buscam desenvolver atividades educacionais, priorizando a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa, pautadas no respeito à cultura da comunidade surda.

No processo inclusivo da pessoa Surda, compete aos seus familiares optar pelo melhor local para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem de seu(sua) filho(a), seja em escolas comuns, classes especiais ou escolas bilíngues. Na seção seguinte, prosseguimos, apresentando a concepção de surdez adotada neste trabalho.

2.1.4 Concepção de surdez

Por volta da década de 1970, linguistas, sociólogos, psicólogos começaram a ter interesse pelo Surdo, por sua cultura, sua língua e seu processo de ensino-

aprendizagem. Esse fato foi fundamental para iniciar um processo de alteração na mudança da concepção de surdez, apresentada geralmente acompanhada de preconceitos e estereótipos, pois, as pessoas muitas vezes consideravam os Surdos como incapazes e associavam a surdez com a deficiência.

Entretanto, neste trabalho considera-se que os Surdos possuem as mesmas potencialidades de desenvolvimento que as pessoas ouvintes. Há uma enorme diferença entre compreender a surdez como deficiência e compreendê-la como diferença. A primeira concepção revela-se clínico-terapêutica; compreende a surdez como uma patologia e visa a medicalização, o tratamento e a normalização do Surdo. A segunda concepção, de base socioantropológica, entende a surdez como uma experiência visual, uma forma distinta de perceber o mundo, que tem uma maneira diferenciada de construir a realidade histórica, política e social.

Discussões referentes à concepção de surdez estão presentes na sociedade há muitos anos, caracterizadas pela disputa teórica sobre possibilidades comunicativas, e sucedidas por modos específicos de se perceber a surdez.

Na atualidade, numa sociedade em constante processo de mudança, a convicção que permanece, diante de todos os embates teóricos, é que as diferentes concepções sobre a surdez são passíveis de contestação na medida em que podem ser comparadas com a percepção dos sujeitos diretamente envolvidos.

Assim, a concepção de sujeito Surdo adotada neste trabalho apoia-se na visão socioantropológica, a qual o reconhece como ser humano que não precisa ser testado periodicamente para que a sua surdez seja curada, mas que possui uma língua natural, reconhecida por Lei (10.436/2002), que tem traços característicos de sua língua e que constitui uma comunidade minoritária.

Percebida e aceita, a surdez pode ser vista como diferença. Por vezes, as barreiras comunicativas criam uma incompreensão das estruturas mentais do Surdo, embora se saiba que a pessoa surda é capaz de ter um desenvolvimento cognitivo compatível com sua idade cronológica e desenvolver habilidades como qualquer ouvinte. A ênfase não deve ser dada à falta da audição, mas à compensação e também às dimensões linguística e cultural, ou seja, à diferença, porque nela se baseia a essência psicossocial da surdez. O Surdo não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicológicas e culturais diferentes das dos ouvintes, baseadas na experiência visual que envolve uma diferença na questão de

significado ou de formas de ser Surdo e formas de ser ouvinte. A pessoa surda é alguém que vivencia a falta da audição num mundo de sons que a impede de adquirir naturalmente a língua oral usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade baseada nessa diferença, utilizando estratégias cognitivas e culturais diferentes das usadas pela maioria dos ouvintes. Conforme Moura (2000), o Surdo não é mudo, não é deficiente, não é alienado mental e também não é uma cópia mal feita do ouvinte; ele é somente Surdo.

Tendo apresentado o contexto da educação inclusiva, sua regulamentação no Brasil e a concepção sobre a surdez adotada neste trabalho, passamos agora à discussão da Teoria Sócio-Histórico-Cultural de Vygotsky (doravante TSHC), que possibilitará analisar de que maneira os Surdos interagem por meio de relações mediadas por ferramentas criadas pelos indivíduos, analisadas por Vygotsky em seu estudos.

2.2 Teoria Sócio-Histórico-Cultural - TSHC

A TSHC constitui em importante referencial teórico para várias áreas do conhecimento, entendia o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa. Um ponto central das discussões do materialismo histórico e dialético é que todos os fenômenos são estudados como processos em movimento e em mudança. A princípio, por conta dos fenômenos estarem continuamente em movimento, a TSHC de Vygotsky considera inicialmente o aspecto social, o aspecto histórico e o aspecto cultural; por isso, é primordial como embasamento teórico para esta pesquisa.

No aspecto social, a TSHC considera que o conhecimento é compartilhado e produzido coletivamente; no aspecto histórico, considera que os seres humanos e as atividades variam no tempo e no espaço, e estão em constante transformação; e no aspecto cultural, a TSHC considera que o modo de viver de um determinado grupo social, seus valores, regras e sentidos também são determinantes para o desenvolvimento humano. A TSHC enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. A questão pontual da obra de Vygotsky é, principalmente, a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o teórico, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de

relações intra e interpessoais e de troca com o meio, por meio de um processo denominado mediação.

A TSHC considera que o homem transforma o meio em que vive, se transforma e adquire conhecimento, a partir do que Vygotsky chamou de mediação simbólica. A mediação simbólica, segundo o teórico, tem origem na interação do ser humano com o meio físico e social no qual está inserido, por meio de elementos mediadores que permeiam o pensamento e ainda, o comportamento dos indivíduos.

Para bem compreender a relação dos indivíduos com o mundo, com o seu contexto sócio-histórico-cultural, é preciso entender que essa relação é mediada por ferramentas que o indivíduo criou e que Vygotsky (2007) nomeou de instrumento e signos.

A atividade psicológica mediada por instrumentos e signos constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores. Parece-nos que isso aponta que as funções psicológicas superiores têm origem na relação do ser humano com o seu contexto sócio-histórico-cultural. *“Podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”* (VYGOTSKY, 2007, p.56).

Para Vygotsky (2007, p.53), *“a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza”*; ambos estão ligados à atividade. Os instrumentos são os objetos/meios que *“ligam/originam”* a ação que o homem exerce sobre o mundo, sobre a natureza, ou seja, a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade (p.55).

Já o signo, de acordo com Vygotsky (2007, p.55), *“por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”*. Assim, os signos podem ser considerados como elementos psicológicos que possibilitam a elaboração do pensamento, e, a partir disto, surge a linguagem, como signo imprescindível para a estruturação do pensamento.

O uso de signos na história do desenvolvimento dos indivíduos pode ser visto como decorrente das ações mediadas no processo de comunicação. Esse processo pode ser identificado a partir da interação do indivíduo realizada socialmente,

mediada por instrumentos. No processo de comunicação, a linguagem é fundamental na interação social, sendo importante aprofundarmos tal temática.

2.2.1 Linguagem

Esta subseção tem a intenção de explicar, teoricamente, o termo linguagem. Vygotsky (2009) dedicou-se, por meio da análise do desenvolvimento da criança, a compreender as relações entre pensamento e linguagem. Para o autor, linguagem é, antes de tudo, social. Portanto, sua função inicial é a comunicação, expressão e compreensão. Essa função comunicativa está estreitamente combinada com o pensamento. A comunicação é uma espécie de função básica, porque permite a interação social e, ao mesmo tempo, organiza o pensamento.

Para o ser humano, pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente, o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento cruzam-se em dado momento, aproximadamente lá pelos 2 anos de idade. Nesse período, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento.

É a partir desse ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem passa a ser racional. Inicialmente, a criança aparenta usar a linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem passa a constituir a estrutura de pensamento da criança.

Além disso, a partir do momento em que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear esse novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionam como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos.

Assim, todas as atividades cognitivas básicas do indivíduo ocorrem de acordo com sua história social e acabam se constituindo no produto do desenvolvimento sócio-histórico-cultural de sua comunidade. Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São, isto sim, resultados das atividades praticadas de acordo com os

hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Consequentemente, a história da sociedade na qual a criança se desenvolve e a história pessoal dessa criança são fatores cruciais que vão determinar sua forma de pensar e seu desenvolvimento cognitivo.

Nesse processo de desenvolvimento cognitivo, a linguagem tem papel crucial na determinação de como a criança vai aprender a pensar, uma vez que formas avançadas de pensamento são socialmente constituídas por meio de palavras.

Um claro entendimento das relações entre pensamento e linguagem é necessário para que se entenda o processo de desenvolvimento intelectual. Linguagem não é apenas uma expressão do conhecimento adquirido pela criança. Existe uma inter-relação fundamental entre pensamento e linguagem, um proporcionando recursos ao outro. Dessa forma, a linguagem tem papel essencial na formação do pensamento e do caráter do indivíduo.

Analisar a linguagem à luz dos pressupostos sócio-históricos-culturais de Vygotsky é fundamental para que possamos compreender, com clareza, entre outras coisas, o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo.

Os pressupostos defendidos por Vygotsky preconizam a teoria de que crianças com alguma deficiência, ou cujo desenvolvimento foi impedido, devam ter oportunidades semelhantes às de outros indivíduos. Essa criança com alguma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. Em síntese, a defectologia proposta por Vygotsky e seus companheiros vê a deficiência como um tipo diferente de desenvolvimento.

Os Surdos, filhos de pais ouvintes, raramente têm acesso à Libras e também não têm contato com a língua oral por meio de interações sociais com adultos, justamente por não ouvirem. O diagnóstico, que frequentemente era tardio, e a demora dos pais em propiciar ao seu filho Surdo o acesso a uma língua espaço-visual pode acarretar em atraso no desenvolvimento linguístico e, consequentemente, no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Atualmente, existe o teste da orelhinha. Trata-se de um exame simples para saber se está tudo bem com a audição do recém nascido. Um aparelho eletrônico com fone é colocado no ouvido do bebê, o que permite ao médico ou fonoaudiólogo

verificar se a criança ouve normalmente. O exame é um direito assegurado por lei, não tem contraindicações e pode ser feito com o bebê dormindo. Recomenda-se que o teste seja feito no primeiro mês de vida.

Mesmo quando o diagnóstico é feito no primeiro mês de vida, geralmente, devido à necessidade de comunicação, a família ouvinte e criança surda criam gestos para interagir de alguma forma, mas estes são restritos ao ambiente familiar e não garantem a construção dos sentidos-e-significados que possibilitariam à criança conhecer o mundo que a rodeia.

Emerge, assim, a necessidade de se buscar outros meios de aquisição de linguagem por parte dos indivíduos Surdos, os quais valorizem o sentido visual, visto que os sonoros, por vezes, podem não serem efetivos.

A aprendizagem tardia da Libras por parte dos alunos Surdos (muitos a aprendem somente na adolescência ou na idade adulta) causa-lhes uma série de danos, dentre eles, a falta de organização do pensamento de forma mais desenvolvida que, por falta da língua adquirida de forma natural, fixam-se apenas nos atributos concretos dos objetos, comprometendo, sobremaneira, o avanço conceitual dos mesmos. Então, se percebemos na linguagem seu caráter primordial constitutivo, devemos assumir que a linguagem é constitutiva do conhecimento. Assim, precisamos reconhecer a mediação com base na Libras como língua mais indicada para qualquer prática pedagógica com fins educacionais para sujeitos Surdos, já que essa linguagem não depende necessariamente de sons.

Como vimos, Vygotsky enfatiza, em seus estudos, o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito adquire conhecimentos a partir de relações inter e intrapessoais e de troca com o meio, as quais dão origem ao sentido-e-significado das palavras.

2.2.2 Sentido-e-significado

Esta subseção tem a intenção de explicar o conceito de sentido-e-significado. Considerando-se que este trabalho está voltado para os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-

aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita num contexto inclusivo, é importante compreendê-los.

Na teoria sócio-histórico-cultural, os significados apresentam dois componentes: o primeiro diz respeito à acepção propriamente dita, capaz de fornecer os conceitos e as formas de organização básicas. Por exemplo, a palavra escola: ela denomina um tipo específico de local. Mesmo que as experiências e a compreensão das pessoas sobre determinado local sejam distintas, de imediato o conceito de escola será adequadamente entendido por qualquer pessoa.

O segundo componente é o sentido. Mais complexo, é o que a palavra representa para cada pessoa e é composto da vivência individual. Vygotsky pretendeu ir além da dimensão cognitiva e inscreveu a criança em seu universo social, relacionando afetividade ao processo de construção dos significados. Desse modo, concluiu que uma pessoa traumatizada com algum episódio inconveniente que tenha ocorrido em uma escola (por exemplo), dará à palavra uma acepção diferente e absolutamente particular - agressão, medo, dor, raiva ou violência.

Ou seja, Vygotsky (2009) compreende o significado *“como um traço constitutivo indispensável da palavra e o sentido”* (p.398), *“como a soma de todos os fatores psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência”* (p.465).

Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido ademais, que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (VYGOTSKY, 2009, p.465).

Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do texto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VYGOTSKY, 2009, p.466). Ou seja, quando, as pessoas conversam sobre algo, determinam um sentido para aquilo que estão falando. Portanto, o sentido, não

tem a estabilidade de um significado, pois poderá ser alterado sempre que mudarem os interlocutores e ou os espaços.

Vygotsky estabelece uma importante distinção entre significado e sentido: aquilo que é convencionalmente estabelecido pelo social é o significado do signo linguístico; já o sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto de vida pessoal e social.

Resumindo, conforme Rego (1999), podemos dizer que o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo em um núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo, por meio do que Vygotsky denominou mediação.

2.2.3 Mediação: aprendizagem, desenvolvimento e interações sociais

Nesta subseção, objetiva-se estabelecer uma relação entre mediação, aprendizagem, desenvolvimento e interações sociais, já que nesta pesquisa pretende-se compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo. Nesse sentido, é interessante compreendermos como esses conceitos se apresentam na TSHC.

As crianças interagem, socializam-se culturalmente e constituem-se como um sujeito, no caso dos falantes, utilizando a fala (na interação com o outro) como um instrumento para organizar o pensamento. A interação é, então, o modo como as crianças se desenvolvem em situações mediadas por adultos.

Na fase infantil, os seres humanos adultos são fundamentais porque estabelecem e facilitam as interações da criança com o ambiente. Por conta disso, a escola pode ser vista como um espaço fundamental para a interação da criança com o adulto, embora, o *“aprendizado da criança se inicie antes mesmo do período escolar”* (VYGOTSKY, 2007, p.94). Para elaborar as dimensões do aprendizado

escolar, Vygotsky descreveu dois níveis de desenvolvimento, o nível de desenvolvimento real e nível de desenvolvimento proximal.

O “*nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados*”. Ou seja, quando determinamos, por exemplo, a idade mental de uma criança usando testes, estamos quase sempre tratando do nível de desenvolvimento real (VYGOTSKY, 2007, p.95-96). O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram; por exemplo: se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela.

O nível de desenvolvimento proximal, chamado de zona de desenvolvimento proximal, é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2007, p.97).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "*brotos*" ou "*flores*" do desenvolvimento, em vez de "*frutos*" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 2007, p.97-8).

Assim, as crianças socializam-se culturalmente e constituem-se como sujeito, utilizando a fala na interação com o outro como um instrumento para organizar o pensamento e, no caso da criança surda, geralmente utilizando a Libras. Dessa forma, a aquisição da linguagem pode ser uma perspectiva para o aprendizado e desenvolvimento.

A linguagem surge, inicialmente, como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente; no caso da criança surda, sua língua poderia ser a Libras. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vai

organizar o pensamento, ou seja, torna-se uma função mental interna, um instrumento imprescindível à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança pequena, o qual ocorre por meio das interações sociais.

As interações sociais na perspectiva sócio-histórica permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, mediante as interações sociais, aprende e desenvolve-se. No processo de aprendizagem e desenvolvimento, está intrínseca a aprendizagem da linguagem escrita. Assim, é importante para o nosso trabalho compreendermos a concepção de escrita na teoria vygotyskyana, arcabouço teórico considerado.

2.2.4 Linguagem escrita

Para apresentarmos a concepção de escrita, utilizamos os pressupostos teóricos de Vygotsky e seus seguidores. Sabemos que antes mesmo de ingressar na escola, a criança possui uma história de vida e, de acordo com Luria, um dos seguidores de Vygotsky, essa história tem grande peso no desenvolvimento da escrita, e também, do ser humano como um todo, pois todos os períodos vivenciados pela criança servirão de base para a formação de um ser que se completa a cada dia.

Assim, o desenvolvimento da escrita na criança inicia-se antes desta ser auxiliada pelo professor em sala de aula. Durante os primeiros anos de seu desenvolvimento, antes de atingir a idade escolar, a criança já aprendeu e assimilou um certo número de técnicas que preparam o caminho para a escrita, técnicas que a capacitam e que tornaram incomensuravelmente mais fácil aprender o conceito e a técnica da escrita (LURIA, 2010, p.143-5).

No desenvolvimento da criança, os parentes genéticos da escrita são o gesto, o desenho e os jogos ou brincadeiras. Na história do indivíduo, a escrita começa a se desenvolver antes da aprendizagem escolar ou formal, quando a criança desenha para representar objetos, participa de jogos simbólicos ou utiliza linguagens diversas, como movimentos, desenhos e sons.

Vygotsky aponta que a história da linguagem escrita, nas crianças, começa com o aparecimento do gesto visual. É através do gesto que os primeiros símbolos

surgem; os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados. Entende-se que os gestos são parte de um processo que conduz a escrita por ser uma linguagem que se constitui simbolicamente (VYGOTSKY, 2007, p.128).

Outra forma de simbolizar situações vividas e que se constitui em parte do caminho para a linguagem escrita é o desenho. Vygotsky esclarece que a criança desenha como se estivesse contando uma história, isto é, seguindo a linguagem verbal (VYGOTSKY, 2007). Por isso, o desenho também faz parte do processo de aprendizagem da escrita.

Na medida em que a criança começa a fazer tentativas de escrita sobre o que se referem seus desenhos, por meio de signos diversos, e tenta fazer a leitura do que escreveu, já está registrando, ao seu modo, aquilo que ela própria criou a partir de sua realidade. Nesse ponto, a criança pode perceber que o objeto pode ser traduzido por meio de um símbolo, pode deixar de entender o desenho como o objeto próprio, mas ainda não entende que ele pode ser representado por signos que não tenham relação direta com os objetos, ou seja, as letras.

Para que haja essa transição, a criança precisa compreender que o mundo pode ser codificado em signos diversos, precisa descobrir a função simbólica da escrita. Retoma-se, então, que tanto o desenho como os gestos, os jogos ou as brincadeiras são importantes no processo de aprendizagem da escrita, por anteciparem suas funções. Enquanto, no desenho, a criança começa a desenvolver a capacidade de representar, os gestos já são uma representação que, posteriormente, poderão ser uma representação no papel, assim como os jogos e brincadeiras.

Vygotsky, juntamente com seus colaboradores, formulou um projeto de pesquisa cujo assunto central era a compreensão dos processos mentais humanos. Dentro de seu projeto, foi Luria que, de forma sistemática, estudou a gênese da linguagem escrita na criança, recriando, experimentalmente, o processo de simbolização na escrita.

A partir de seu experimento, foi possível a Luria descrever o momento em que se dá exatamente a aquisição da linguagem escrita pela criança. Este momento é quando ela percebe que, além de objetos, é capaz de desenhar a fala, mesmo que

por meio de rabiscos, ou seja, o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras.

Vygotsky considera que existe um momento crítico na passagem do deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. A criança passa a atribuir um significado ao desenho, porém, ainda o encara como um objeto em si e não como uma representação, um símbolo. Para Vygotsky, os símbolos de primeira ordem denotam diretamente objetos ou ações e os símbolos de segunda ordem compreendem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados das palavras. Para que a criança consiga alcançar o segundo estágio, é necessário que ela descubra que além de desenhar as coisas, ela também pode desenhar a fala.

A escrita é um simbolismo de segundo grau, uma vez que "*se forma por um sistema de signos que identificam, convencionalmente, os sons e palavras da linguagem oral, que são, por sua vez, signos de objetos e relações reais*" (VYGOTSKY, 1995, p.184). Em outras palavras, a escrita representa a fala, que, por sua vez, representa a realidade. Por isso, a escrita é uma representação de segunda ordem.

Isso quer dizer que, enquanto símbolos de segunda ordem, eles designam sons e palavras da linguagem falada; gradualmente, a linguagem falada desaparece e a linguagem escrita torna-se um simbolismo direto. Vygotsky afirma que a escrita é um sistema de representação simbólica da realidade, a qual medeia a relação dos indivíduos com o mundo. Ou seja, para ele, a escrita vai além da dominação da grafia das palavras, ela é um produto cultural construído historicamente e, para adquiri-la, a criança passa por um processo bastante complexo, o qual inicia-se muito antes da criança ingressar na escola, conforme escrito anteriormente.

Entende-se que, quando a escrita medeia a relação do homem consigo, desenvolvendo nele as funções superiores de abstração, memorização e raciocínio lógico, é um sistema de signos. Quando a escrita medeia a relação do homem com o meio, servindo para comunicar e expressar, é um sistema de instrumentos. Dessa forma, a concepção de Vygotsky acerca do desenvolvimento da linguagem escrita é bastante contemporânea e está diretamente ligada às questões centrais de sua teoria. A linguagem escrita, assim como outras formas de linguagem, é construída socialmente, através da interação dos sujeitos entre si e com o mundo, em um processo contínuo.

Nesse contexto, a intervenção pedagógica, a interação social promovida pela escola nas sociedades letradas possui extrema importância na promoção do desenvolvimento dos indivíduos, sejam eles pessoas comuns ou com NEE. Vygotsky registrou categoricamente seus estudos sobre a educação das pessoas com NEE, usando o termo defectologia, como veremos a seguir.

2.2.5 Defectologia

Em torno de 1930, os estudos de Vygotsky (2007, p.165) já apontavam alguns problemas da educação, vivos até hoje, e interrogados por nós, tais como: a extensão do ensino (seria a democratização do acesso?); os objetivos da educação pública (que indivíduo queremos formar?); o uso de testes padronizados para medir a potencialidade das crianças (seriam as provas atualmente aplicadas em massa?); os modelos eficazes para o ensino e formulação de currículos (seriam os atuais pacotes prontos?).

Em meio aos problemas educacionais que intrigavam o pesquisador, um problema de extrema relevância era apontado: o desleixo da educação pública para com os alunos com NEE, fossem eles, cegos, Surdos, deficientes intelectuais e ou outros.

Em meados de 1920 para referir-se às pessoas com NEE, Vygotsky (2007, p.165) utilizava termos tais como: surdo-mudo, anormal, retardado. Existem críticas sobre isso, mas é importante registrarmos que estes eram os termos utilizados na época e consideramos que os termos foram sendo sócio-historicamente modificados e, ainda, que variam conforme a interpretação do tradutor.

Os estudos vygotksyanos na área da defectologia apontam que as pessoas que apresentam NEE se desenvolvem de forma diferente das crianças comuns. A defectologia tem seu próprio objeto de estudo: os diferentes processos de desenvolvimento da criança. A defectologia, como ciência, busca estudar as inúmeras formas peculiares de desenvolvimento, as leis, o desequilíbrio, a diversidade etc (VYGOTSKY, 2007, p. 14).

O conceito da deficiência primária e da deficiência secundária integram os estudos sobre a defectologia. A deficiência primária é um comprometimento que se

deve aos fatores biológicos, lesões orgânicas, cerebrais, malformação orgânica, alterações cromossômicas, ou seja, refere-se às características físicas que interferem no desenvolvimento humano. O modo como a sociedade reage à deficiência primária acarreta um atributo negativo e as crianças passam a sentir um “*complexo de inferioridade*”, introjetado nelas de fora para dentro, isto é, do plano social para o individual (VYGOTSKY, 1997). Desse conflito entre o indivíduo e a sociedade, que o impede de uma plena participação nas atividades humanas e espaços coletivos, pode resultar a deficiência secundária.

A deficiência secundária diz respeito às consequências psicossociais da deficiência, que podem prejudicar o desenvolvimento social e acarretar disfunções das funções psicológicas.

Vygotsky subdividiu as funções psicológicas em dois caminhos: no primeiro, estaria envolvida a memória, a atenção, a percepção; e no segundo, o raciocínio, a linguagem e outros. Para ele, as funções psicológicas surgem no nível social e individual. No nível social, entre as pessoas, denominado de interpessoal, e depois, no intrapessoal, ou seja, o que está internalizado.

Dessa forma, a deficiência primária é um comprometimento que se deve aos fatores biológicos e a deficiência secundária corresponde às disfunções das funções psicológicas. Assim, a proposta vygotskyana é a de compensar as funções psicológicas prejudicadas, de forma que a criança com deficiência possa aproximar-se cada vez mais da aprendizagem.

Por exemplo: se uma criança surda tem um resíduo de audição, é necessário criar mecanismos, estratégias para que ela tenha condições de interagir e participar da melhor maneira das situações de aprendizagem; é o que Vygotsky chama de compensação. Por meio da compensação e da intervenção criativa do par mais experiente, a criança com deficiência pode desenvolver-se, independentemente da deficiência que apresente.

A compensação é a capacidade que tem o organismo de, diante de uma função afetada, acumular uma energia psíquica capaz de tomar uma rota alternativa para que o desenvolvimento se complete (VYGOTSKY, 1997). Esse processo se desenvolve na medida em que a deficiência provoca um sentimento de menos valia que desencadeia uma força motriz que leva o indivíduo a reagir ao “defeito”, estimulando o desenvolvimento de fenômenos psíquicos para sua superação.

Juntamente com o defeito, o organismo possui forças capazes de amenizá-lo. Assim, o desenvolvimento não ocorre na linha do “defeito”; pelo contrário, ele segue a direção oposta em razão da tensão criada pelas condições do defeito e da força reagente, que leva o sujeito a agir criativamente no sentido de encontrar caminhos que o levem ao desenvolvimento.

Vale lembrar que, para Vygotsky, a surdez é uma das deficiências mais graves, pois, por conta da surdez, a falta de linguagem pode dificultar a elaboração do pensamento - mecanismo extremamente importante - mas não o único para possibilitar a aprendizagem. Para o teórico, a linguagem se materializa numa língua, seja inglês, francês, língua de sinais, espanhol, mímica ou outra, e o ser humano precisa de uma língua para se constituir socialmente, a língua é uma prática social e nos constituímos através dela.

Vygotsky preocupou-se com os aspectos que envolvem o desenvolvimento da criança a partir de suas experiências adquiridas através da interação com o outro; em sua época, foi ele um dos poucos pesquisadores a interessar-se pela defectologia.

Segundo Skliar (1997, p.105), o teórico baseava sua concepção das crianças com deficiências em um enfoque qualitativo, e acusava a velha pedagogia de limitar-se somente à medição quantitativa dos problemas de desenvolvimento causados por um déficit.

Os estudos da defectologia orientam para que, além de se conhecer as peculiaridades da surdez, deve-se trabalhar com o Surdo com a supercompensação, ou seja, não atenuar as dificuldades decorrentes da deficiência e compensá-lo respondendo ao seu processo de formação gradual de ensino sob um novo ângulo, deixando de valorizar as NEE, como costumeiramente é feito. Segundo Skliar (1997, p.106), o nó central da moderna "*defeitologia*" podia resumir-se do seguinte modo: todo déficit cria estímulos orientados à produção de uma compensação.

Vygotsky apontava problemas nesse sentido:

no ensino de linguagem falada para os surdos-mudos, a atenção tem se centrado inteiramente na produção de letras em particular, e na sua articulação distinta. Nesse caso, os professores de surdos-mudos não distinguem, por trás dessas técnicas de pronuncia, a linguagem falada e o resultado é a produção de uma fala morta (VYGOTSKY, 2007, p.125).

Ao compreender que o desenvolvimento não é uma via unidirecional, mas dialética, a educação especial deve ter como meta proporcionar sistematicamente à criança mediações — signos, símbolos, instrumentos — que visem a favorecer o desenvolvimento relacionado com sua estrutura psicológica peculiar. Em função dessas premissas, Vygotsky pensava que a opção educativa fundamental para as crianças com déficit deveria basear-se na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas. Assim, levando em consideração essas afirmações, apoiando-nos então na ideia de qualidade, compensação e caracterização positiva do déficit, é válido afirmar que o modelo da educação bilíngue reflete e responde as próprias bases da teoria sócio-histórica do psiquismo humano (SKLIAR, 1997, p.106).

Estava certo Vygotsky quando definiu o problema do desenvolvimento e da educação da criança surda como uma das mais complexas questões teóricas da pedagogia científica. Na década de 1920, os Surdos e suas escolas públicas estavam sumidos, segundo a percepção de Vygotsky, na mais absoluta orfandade pedagógica. A mudança esperada e proposta pelo psicólogo russo, que consistia em transformar a simples assistência filantrópica em uma educação verdadeiramente social, estava ainda muito longe de produzir-se.

Conforme Rojo (2010, p.231), mais ou menos em 1925, Vygotsky chegou a falar sobre a necessidade da oralização, mas, mais tarde, em meio a 1927-1929, foi enfático ao afirmar que “*formas culturais singulares, especialmente criadas - como o alfabeto digital e a fala gesticulada ou mímica, para o surdo - são necessárias para o desenvolvimento sócio-histórico-cultural das crianças deficientes*”.

Conforme Skliar (1997), a posição de Vygotsky em relação ao problema da língua oral e da língua de sinais na educação dos Surdos era bem clara: a língua de sinais é o meio natural de comunicação e o instrumento do pensamento dos Surdos; a poliglossia - ou habilidade para usar várias formas de língua - é a forma mais eficiente para o desenvolvimento da criança surda; a língua de sinais é uma das formas mais importantes de ensinar as crianças surdas.

Com o reconhecimento das condições de *poliglossia* da criança surda, a defectologia vygotskyana abre novas perspectivas de investigação sobre a gênese da(s) linguagem(ns) na surdez e sobre as relações entre essas diferentes

modalidades de fala (oral, escrita, gestual) na aculturação e educação do Surdo (ROJO, 2010, pág.232).

Pois bem, Vygotsky pensava que a opção educativa fundamental para as crianças com deficiência devia basear-se na organização especial de suas funções e em suas características mais positivas, contando, para isso, com a compensação obtida a partir da criatividade do par mais experiente, em um contexto escolar – o professor. Percebeu que os problemas das pessoas com deficiência não são de cunho biológico, mas social. Assim, também a natureza dos processos compensatórios para o desenvolvimento da criança com deficiência deve ser social e não biológica.

A tarefa da educação consiste em garantir o envolvimento da pessoa com deficiência com a vida, possibilitando-lhe compensações para a deficiência, ou seja, alterando o enlace social com a vida por alguma outra via. Este é o olhar prospectivo de Vygotsky, que nos leva a olhar não o "*menos*" da deficiência, mas o "*mais*" da compensação, aquilo que pode ser feito.

Nesse caso, precisamos compreender como ocorre o desenvolvimento da linguagem e o ensino de línguas para estudantes Surdos, como uma forma de compensação.

2.3 Linguagem – línguas e o ensino de línguas

Embora Vygotsky e Bakhtin estejam inscritos em contextos de observações diferentes, não são contrários e suas contribuições vêm ao encontro deste trabalho. Vygotsky deteve-se em estudar a natureza da gênese e processos sociais humanos; Bakhtin, em depurar e propor uma teoria de linguagem vinculada à constituição da subjetividade humana.

Segundo Vygotsky, é por meio da linguagem que o sujeito ingressa em uma sociedade, internaliza conhecimento e modos de ação, organiza e estrutura seu pensamento. Bakhtin, por sua vez, propõe uma teoria acerca da linguagem vinculada à constituição da subjetividade e da consciência humana, opondo-se a correntes como o objetivismo abstrato e o subjetivismo.

A partir das críticas, ao objetivismo abstrato e à corrente filosófico-linguística do subjetivismo, Bakhtin (1929/1995) formula seu próprio ponto de vista em relação à língua, propondo o seguinte: a) a língua enquanto sistema estável de regras é apenas uma abstração científica e esta não dá conta da realidade concreta da língua; b) a língua constitui um processo de evolução contínuo, que se realiza através da interação social dos locutores; c) a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.

A língua se constitui na interação verbal entre diferentes interlocutores inseridos em diferentes contextos; "*a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação*" (BAKHTIN, 1929/1995, p.123). Assim, para haver diálogo de fato, é preciso que as pessoas estejam integradas numa situação social e pertençam, preferencialmente, à mesma comunidade linguística.

A língua é um conjunto de palavras, sinais e expressões organizadas a partir de regras, utilizado pelas pessoas para sua interação. Designa um específico sistema de signos que é utilizado por uma comunidade para se comunicar. Já "*linguagem*" está relacionada à capacidade da espécie humana para se comunicar por meio de um sistema de signos; é a capacidade humana de criar e usar as línguas e, conforme Vygotsky, tem papel essencial na organização das funções psicológicas superiores. Para se comunicar e auxiliar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a pessoa surda pode fazer uso da Libras.

Conforme já sinalizado, a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Libras, que é compreendida como um sistema linguístico, com uma estrutura gramatical própria em que as pessoas surdas do Brasil podem utilizá-la como forma de comunicação e expressão de suas ideias.

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade visuo-gestual ou visuo-espacial, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos. A língua de sinais pode ser vista, conforme Lopes (1997, p.72), "*como um elemento mediador entre o Surdo e o meio social em que vive*". Segundo a autora, é através da língua de sinais que os Surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo e, por conta disso, têm condições de desenvolver as estruturas mentais do pensamento.

De acordo com Skliar (1997), as línguas orais e a língua de sinais possuem estrutura linguística, princípios de organização e propriedades formais similares; a diferença principal é pautada na modalidade de expressão e recepção: auditivo-oral ou viso-gestual. Para o autor, a língua oral e a língua de sinais constituem dois canais diferentes, mas igualmente eficientes para a transmissão e a recepção da capacidade de linguagem.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas para os Surdos é um tema polêmico que gera sempre intensos debates quanto à abordagem de ensino a ser adotada no ensino de uma língua. O processo de ensino-aprendizagem de línguas para os Surdos perpassa três abordagens de ensino, as quais ainda se fazem presentes em contextos educacionais: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo.

O Oralismo, é uma abordagem educacional que continua sendo vislumbrada em muitos recintos escolares do mundo; é muito comum, por conta dos implantes cocleares. O Oralismo, de acordo com Lima (2006), objetiva que o Surdo assimile a linguagem oral. Neste sentido, o espaço escolar acaba se transformando em um grande laboratório de fonética articulatória, em que são utilizadas técnicas de terapia de fala para que o aluno supere seu déficit e, assim, assemelhe-se a um membro da comunidade ouvinte. O oralismo visa à integração da criança surda à comunidade majoritária, ou seja, à comunidade ouvinte, por meio do desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa.

Já a Comunicação Total apresenta uma abordagem educacional que admite o uso de sinais com a finalidade de propiciar o desenvolvimento da linguagem da criança surda. No entanto, esses sinais são utilizados como uma ponte para a aquisição da língua oral. Os sinais são utilizados pelos profissionais que atuam com Surdos, na escola, dentro da estrutura do português. Essa abordagem não privilegia a língua de sinais como língua natural da pessoa surda; faz uso de alfabeto da língua de sinais e cria recursos artificiais para tentar facilitar o acesso à língua majoritária.

A Comunicação Total corresponde a uma proposta que utiliza meios de comunicação oral e gestual, um modo de comunicação bimodal, que faz uso simultâneo de sinais e da língua oral para tentar efetivar a comunicação. Essa proposta, como o próprio nome indica, pressupõe que os Surdos sejam expostos a

diversas modalidades linguísticas e não linguísticas: oralidade, sinais, alfabeto digital e, até mesmo, a expressões corporais e faciais, sempre com o objetivo de propiciar uma comunicação efetiva para o indivíduo Surdo de acordo com suas necessidades.

A terceira abordagem de ensino para Surdos é o bilinguismo, uma proposta de ensino que tem sido utilizada por escolas que se propõem tornar acessível ao Surdo duas línguas, no espaço escolar: a língua de sinais e a língua portuguesa, em sua modalidade oral e/ou escrita.

O bilinguismo tem como premissa básica a exposição do indivíduo a duas línguas; no caso dos Surdos, estes devem adquirir como primeira língua a língua de sinais, e como segunda língua, a língua majoritária do seu país. Reconhecer a condição bilíngue do Surdo é, portanto, apenas o começo de uma longa e intrigante travessia de descobertas e desafios, pois, quando se define por uma educação bilíngue, a comunidade escolar está determinando uma postura linguística no contexto educacional e emerge daí a necessidade de traçar as funções de cada língua e ainda as propostas de ensino a serem adotadas.

Skliar (1997) propõe um modelo socioantropológico de educação bilíngue, que se define pelas seguintes teses e diretrizes: deve-se dissociar surdez de deficiência, em oposição ao método clínico; uma mesma deficiência não gera as mesmas consequências - depende de como cada sociedade vai entender a surdez; o desenvolvimento linguístico é independente da modalidade auditivo/oral, sendo que não há uma dependência unívoca entre a eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo; a língua de sinais é a primeira língua do Surdo - língua da transmissão cultural, sistema linguístico completo e que permite ao Surdo a generalização e a abstração; o uso da língua de sinais não impede o aprendizado da fala e o conhecimento de outras línguas.

Nesse contexto, parece central uma reflexão maior sobre os usos de linguagem enquanto acontecimento dialógico e instância de construção de conhecimentos. Torna-se necessária a busca de investigações e formulações teóricas que possam dar conta da importância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem, mostrando que a maioria dos problemas que aparecem na sala de aula não são inerentes à surdez, mas consequência do fato de que professor e aluno geralmente não compartilham a mesma língua.

Dentre as inúmeras contribuições de Vygotsky, quero destacar sua colaboração quanto à educação dos Surdos, explícita no livro denominado Fundamentos da Defectologia. Na leitura do capítulo “*Princípios da educação social das crianças surdas*” (1925/1997), percebe-se a contemporaneidade dos princípios colocados à educação dos Surdos. Inicialmente, Vygotsky escreve em favor do oralismo, mas faz críticas quanto à severidade dos métodos utilizados para o ensino da língua oral.

Embora favorável a uma pedagogia que respeitasse os dotes naturais das crianças surdas, este autor ainda não reconhecia o status linguístico da língua de sinais, denominada mímica, por ele.

Já no segundo capítulo, convencido da importância da mímica para o Surdo, Vygotsky conclama a valorização da mímica no contexto pedagógico, apontando para a poliglossia. O autor reporta-se às experiências norte-americana e escandinava, ao falar em favor da poliglossia, sem, entretanto, estabelecer uma base pedagógica que pudesse dar conta da prática. Mas, ressalta:

Esto significa que debemos utilizar en la práctica todas las posibilidades de actividad lingüística del niño sordomudo, sin tratar con desprecio la mímica, sin menospreciarla ni encararla como un enemigo, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servi no tanto para competir una con la otra, o para frena mutuamente su desarrollo, sino como peldaños por los cuales el niño sordomudo se eleve hasta el dominio del lenguaje³ (VYGOTSKY, 1997, p.233).

Os princípios gerais apontam para a língua de sinais com a língua natural dos Surdos, que deve ser aprendida desde o nascimento como instrumento de comunicação e instrução, bem como o ensino da língua falada da comunidade majoritária, preferencialmente, na modalidade escrita.

Vygotsky não teve tempo para propor uma teoria que traduzisse a ação pedagógica na educação dos Surdos, mas seus princípios gerais demonstravam a importância da mímica como meio de desenvolvimento linguístico do aluno Surdo. Embora esta obra seja do início do século passado, suas proposições aproximam-se

³ Tradução nossa: Isto significa que devemos utilizar, na prática, todas as possibilidades de atividades linguísticas com a criança surda, sem depreciar a mímica, sem menosprezá-la nem encará-la como inimiga, compreendendo que todas as diferentes formas de linguagem podem servir não tanto para competir uma com a outra ou para frear o desenvolvimento uma da outra, mas como passos por meio dos quais a criança surda alcance o domínio da linguagem (VYGOTSKY, 1997 p.233).

das atuais quanto à educação linguística dos Surdos no contexto educacional atual. Assim, temos no oralismo uma concepção de linguagem que atende ao apelo da grande maioria de pais ouvintes, na esperança de que, ao falar, a criança chegue à normalidade.

A Comunicação Total configura-se como uma concepção de língua semelhante à oralista e uma noção de linguagem em que, supostamente, tudo pode representar os significados e comunicar. Essa concepção favorece o professor ouvinte, que pode continuar estruturando seu trabalho com a criança surda a partir de sua própria língua.

Já a proposta de educação bilíngue nas escolas nos sugere o respeito e o reconhecimento à língua de sinais como língua natural e de direito do Surdo, e o ensino da língua de sinais como primeira língua a ser aprendida por ele, ao passo que a língua majoritária escrita deverá ser trabalhada como segunda língua. Neste trabalho abordamos a segunda língua na modalidade escrita, o que nos remete à alfabetização.

2.3.1 Alfabetização

A política de inclusão para todos, apresentada nos documentos nacionais e internacionais que abordam a inclusão, é bastante clara quanto ao direito de qualquer pessoa com deficiência frequentar escolas comuns, e, nas últimas décadas, temos vivenciado a inclusão da pessoa Surda em contextos escolares.

Muitas escolas ainda insistem em alfabetizar o Surdo nos mesmos moldes do que fazem com o ouvinte, utilizando a fala, o som como pauta de compreensão da escrita, estabelecendo formas de análise do texto e da palavra a partir de unidades da fala. Os Surdos, na sua grande maioria, não fonetizam a escrita, o que torna todas essas estratégias inócuas e confirmam a inadequação de se ter procedimentos metodológicos que preconizam o desempenho oral como requisito indispensável à alfabetização (PEIXOTO, 2006).

A alfabetização, conforme Soares (2012, p.19), significa apenas ler e escrever, já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a

escrever, “*não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam*”.

As dificuldades que o Surdo apresenta em relação à escrita e à interpretação de textos refletem a relação diferente que ele tem com a língua portuguesa e parecem ser uma consequência das limitações da escola em lidar com essa diferença.

Nos últimos anos, os progressos na área da educação, da linguística, dos estudos sobre Surdos e das ciências têm contribuído para um melhor entendimento das questões relacionadas à alfabetização de estudantes Surdos. Essa temática tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, no processo de alfabetização, embora o Surdo desenvolva habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê, sendo importante aqui, aprofundarmos os estudos sobre o letramento.

2.3.2 Letramento

Considerando que a língua de sinais é a língua natural dos Surdos, podemos tomar por base que, se o Surdo for usuário da Libras, esta assumirá um caráter mediador e de apoio na aprendizagem da língua portuguesa e, em contrapartida, na alfabetização e letramento do estudante Surdo.

Entendemos que a aprendizagem que se inicia pelas relações interpessoais necessita da linguagem. O atraso de linguagem pode causar atraso na aprendizagem e, conseqüentemente, no desenvolvimento, já que é a aprendizagem que o impulsiona.

Assim, se a criança surda não se apropria de uma língua, poderá apresentar dificuldades de alfabetização e letramento. Para Gesueli (2011, p.40), o trabalho com a escrita, junto a uma criança surda, deverá ser fundamentado no uso da língua de sinais - língua essencialmente visual – e caberá ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir necessidade do ler e do escrever e, a partir dessa necessidade, alcance o letramento.

Segundo Soares (2012, p.18), letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um

grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Para a autora, ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e a de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita "*própria*", ou seja, assumi-la como sua "*propriedade*" (SOARES, 2012, p.39).

Ao despertar para o fenômeno do letramento, significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos, crianças e adultos (deficientes ou não) a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2012, p.58). Assim, o letramento é entendido como um fenômeno cultural, o qual compreende um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e as exigências sociais do uso dessa língua.

Visando ao letramento, Pereira (2009) salienta que o Surdo precisa da Libras e que, na escola, deve vivenciar situações didáticas com o maior número possível de textos, por meio de narrações repetidas e traduções. "*Além de traduzir os textos para a língua de sinais, o professor deverá explicar o seu conteúdo e características das duas línguas por meio da comparação*" (PEREIRA, 2009, p.66).

Assim como Pereira, Fernandes (2003), ao se referir ao ensino de língua portuguesa para estudantes Surdos, propõe que qualquer atividade de leitura e de produção deve ser precedida de um planejamento que envolva, em sua organização, os seguintes aspectos: contextualização visual do texto, leitura do texto em Libras, percepção de elementos linguísticos significativos com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo, leitura individual/verificação de hipóteses de leitura, (re)elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais.

Em relação à contextualização visual do texto, Fernandes (2003) afirma que, ao contextualizar o texto com imagens, o professor contribui para que o estudante estabeleça relação do texto com experiências vividas, o que aumentará sua atenção e interesse pelas possíveis mensagens que o texto veicula.

A leitura do texto em Libras possibilita aos estudantes ativação de conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais. Quanto

maior for o conhecimento em Libras do professor, mais profundo será o nível de análise e de interpretação dos estudantes sobre o tema.

Em relação às tentativas de leitura pelos estudantes, Fernandes (2003) critica a postura de professores que não permitem que estes elaborem hipóteses sobre a escrita, apressando-se em iniciar a leitura linear de palavras, traduzindo palavra por palavra. Para a autora, tal procedimento não conduz o estudante à reflexão, além de não ser possível estabelecer relação termo a termo entre línguas de estruturas gramaticais completamente diferentes.

Fernandes (2003) observou que as dificuldades encontradas na formação de novas palavras pelas crianças surdas são as mesmas enfrentadas por uma criança ouvinte. As crianças surdas trocam as letras, escrevem de trás para frente, formam palavras por meio de associação, entre outros recursos. Segundo a autora, tais dificuldades são gerais; esse é um percurso natural do letramento e independe da presença do som no processo de aprendizagem da escrita.

Alguns professores ainda desacreditam na potencialidade do Surdo em adquirir a língua escrita através da língua de sinais, em compreender e produzir textos, e continuam pensando no letramento através do ensino da palavra, mas isso vem mudando, com mais dinamicidade, a partir do desenvolvimento de pesquisas e da descoberta dos trabalhos de Vygotsky e de seus colaboradores.

Por meio da mediação de adultos experientes, a criança ouvinte estabelece relações significativas entre oralidade e representação escrita das palavras. Assim, torna-se capaz de evocar o som e o significado de palavras e sentenças ao perceber visualmente a escrita. No caso da criança surda, o domínio da língua escrita ocorre pelo canal visual. Ela percebe visualmente um determinado símbolo gráfico que a remete à recuperação mental do sinal também visual, em Libras, e este, por sua vez, permite significar a palavra escrita.

A língua de sinais e a língua portuguesa são a base do letramento de crianças surdas e ouvintes, respectivamente; porém, como a estrutura da língua de sinais é diferente da língua portuguesa, já que a primeira é espaço-visual e a segunda oral-auditiva, a unidade mínima da palavra (fonema) não faz sentido para o indivíduo surdo. O ouvinte associa o som do fonema /r/ com a escrita da palavra rato, por exemplo; já para o Surdo a escrita da palavra rato nada tem a ver com a configuração de mão (forma da mão) que é utilizada na composição do sinal da

palavra rato, dificultando o aprendizado da língua portuguesa escrita para esse estudante.

Assim, sem a mediação da Libras, os estudantes Surdos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Nessa direção, Svartholm (1997) sugere que se deve mostrar para a criança surda que a língua escrita realmente significa algo, evocando este significado em outra língua, a língua de sinais.

Traduzir textos e mensagens escritas de diferentes tipos na língua de sinais é, para a professora pesquisadora, uma base importante para a aprendizagem posterior da criança. Os textos, por si só, não comunicam nada para a criança surda, já que não há pistas no contexto imediato a partir das quais ela possa elaborar hipóteses sobre o conteúdo. A possibilidade de assegurar que os textos se tornem significativos para a criança surda é traduzi-los na língua de sinais. Para isso, o professor deve ser capaz de transformar o conteúdo dos textos em língua de sinais, explicar elementos nos textos e comparar os meios expressivos de uma língua com a outra.

Diante do quadro apresentado e observando-o a partir da perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, que considera a linguagem como mediadora na formação do pensamento, e, assim, na aquisição da Libras e da língua portuguesa, passamos agora a descrição da metodologia utilizada na pesquisa.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança.

(VYGOTSKY, 1996, p.44)

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico trilhado para responder as perguntas de pesquisa. Inicialmente, justificamos a escolha da pesquisa crítica de colaboração; em seguida, descrevemos o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, os participantes, a coleta de dados e, para finalizar, apresentamos as categorias de análise dos dados.

3.1 Pesquisa Crítica de Colaboração

Ancorados na área da Linguística Aplicada, optamos por desenvolver uma pesquisa crítica com foco na colaboração, por várias razões. Em primeiro lugar, esse tipo de pesquisa está alinhado à Teoria Sócio-Histórico-Cultural – TSHC, suporte teórico de nossa pesquisa. Em segundo lugar, por ser uma opção teórico-metodológica que possibilita ao pesquisador, em colaboração com o participante, construir contextos de formação, a fim de compreender e transformar os sentidos-e-significados da prática diária.

Conforme Magalhães (2011, p.15), a pesquisa crítica de colaboração é uma opção teórico-metodológica que *“possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociações (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão formas às escolhas diárias”*. Assim, consideramos que nossa pesquisa se encaixa na pesquisa crítica de colaboração, devido à possibilidade de compreensão crítica das questões sociais, políticas e educacionais que esta proporciona.

A Pesquisa Crítica de Colaboração, conforme Magalhães (2011), objetiva uma intervenção direta na prática dos participantes, com a finalidade de instaurar um espaço, de criar momentos em que a colaboração e a reflexão crítica tornam-se

essenciais para repensar e adquirir novos significados. Compreendemos que a Pesquisa Crítica de Colaboração deva criar espaços de ação e de transformação, proporcionando aprendizagem aos participantes por meio da criação de instrumentos que permitam aos sujeitos, em colaboração, reconstruir os sentidos-e-significados das próprias ações.

A pesquisa realiza-se como um processo de levantamento de questionamentos que possibilitam aos participantes repensarem os sentidos-e-significados. Esta pode ser vista, de acordo com Magalhães (2011), como um processo de avaliação compartilhada e de reorganização de práticas, mediado pela linguagem, em atividades que envolvem todos os participantes em uma discussão. Essa avaliação compartilhada, assim como a reorganização de práticas propostas na pesquisa acontecem no desenvolvimento de sessões reflexivas.

Em uma pesquisa crítica de colaboração, é por meio das sessões reflexivas que participantes e pesquisador trocam ideias e dialogam sobre o que está sendo estudado. As opiniões podem divergir e, durante a conversação os sentidos-e-significados apresentados podem ser analisados e, até mesmo, transformados.

As sessões reflexivas foram direcionadas por esta pesquisadora, em diálogo com a professora regente e com a intérprete, a fim de socializar sentidos-e-significados acerca de temas relacionados à ação pedagógica junto ao estudante Vitor.

3.2 Contexto da Pesquisa

O macrocontexto no qual a pesquisa foi desenvolvida é uma escola pública municipal, localizada na região Centro-Oeste do Brasil. A Unidade Escolar oferece a educação básica, na etapa do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, de acordo com os objetivos da Proposta Pedagógica. O currículo é organizado em anos, de acordo com a legislação vigente, com as normas baixadas pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação e Proposta Pedagógica.

De acordo com o regimento interno da escola, a Unidade Escolar funciona com a seguinte estrutura: Direção e Direção Adjunta, Coordenação Pedagógica,

Corpo Docente, Corpo Discente, Secretaria, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Classe e Auxiliares de Serviços Gerais.

No ano de realização desta pesquisa, a Escola contou com uma Diretora; um Diretor Adjunto; uma Coordenadora Pedagógica; sessenta e quatro Professores e vinte e três Funcionários. Foram atendidos quatrocentos e cinquenta alunos do 1º ao 5º ano, nos períodos Matutino e Vespertino, e cento e noventa e quatro alunos do 6º ao 9º anos, no período Matutino. A escola é constituída de doze salas de aula; três banheiros; uma sala de informática; uma sala de professores; uma sala de Leitura/Biblioteca; uma sala de diretor; uma secretaria e uma cantina. No ano de 2011, a Escola Municipal obteve um resultado de 4,7% no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

O contexto específico, nesta pesquisa, é uma turma das séries iniciais, um segundo ano do período matutino, composta de vinte estudantes, entre eles um Surdo, os estudantes tinham idade entre sete e oito anos. Por ter um aluno Surdo incluído na turma, esta contava, além da professora, com uma intérprete.

3.3 Participantes da Pesquisa

Na perspectiva crítica de colaboração, a pesquisa contou com quatro participantes: professora pesquisadora, aluno Surdo estudante do segundo ano, professora regente e intérprete.

3.3.1 Professora pesquisadora

Sou formada em Pedagogia e Letras, cursei especialização – Orientadores Pedagógicos em Educação a Distância – na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e especialização em Educação Especial, na Faculdade de Campo Grande – UNAES. Iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco, no ano de 2003, concluindo-o em 2005. Em 2011, fiz seleção para o Doutorado em Linguística na PUC/SP.

Depois de formada em Pedagogia, prestei meu primeiro concurso na área da Educação, em Sidrolândia, onde morei por dezessete anos. Durante o período de

estudos, sempre estive trabalhando na área da Educação. A princípio, atuei como docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal e também em uma escola mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, denominada como Centro de Educação Especial de Sidrolândia-MS – CEES.

Atuei, por dois anos, de 1998 a 1999, como professora concursada em uma escola municipal. Na APAE, instituição que atende pessoas com deficiência, trabalhei por dez anos – primeiramente, como professora; depois, como coordenadora; e durante seis anos, como diretora.

Durante o período em que atuei na APAE, ministrava aulas no ensino médio no período noturno, especificamente no Magistério, em uma escola estadual e, mais tarde, na Faculdade de Campo Grande trabalhei como coordenadora da pós-graduação nos cursos de: Educação Especial, Psicopedagogia e Educação Infantil e, ainda, como professora da graduação.

Na função de coordenadora, participei de algumas bancas de apresentação de trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação, bem como orientei inúmeros acadêmicos no trabalho de conclusão de curso.

Enquanto docente da graduação, trabalhei no Curso de Pedagogia, ministrando disciplinas pedagógicas (metodologias em geral) e orientando o estágio supervisionado (de abril de 2006 a dezembro de 2007).

No primeiro semestre de 2007, assinei convênio com a Universidade Paulista – UNIP – e coordenei um polo de apoio presencial em Sidrolândia, onde são oferecidos cursos a distância de pós-graduação, graduação e tecnológicos.

Em 2008, deixei a direção da Escola da APAE e assumi a Secretaria Municipal de Educação de Sidrolândia, exercendo, por aproximadamente cinco anos, a função de Secretária de Educação. Durante os cinco anos em que trabalhei nessa função, por vezes atuei como tutora e como orientadora de trabalhos de conclusão de curso, na pós-graduação em Mídias, na UFMS. Também nesse meio tempo, busquei aprimorar o trabalho de inclusão que se iniciava em Sidrolândia, pois, sempre, estive às voltas com a educação especial. Esse olhar sempre voltado para a educação especial levou-me até a PUC, para pesquisar sobre a educação inclusiva, especificamente sobre o trabalho com os estudantes Surdos.

No ano de 2014, trabalhei como professora regente em uma escola municipal, nos turnos matutino e vespertino; coordenei a UNIP Interativa e ministrei aulas de Comunicação de Interação Social na Faculdade de Tecnologia – FATEC.

Neste ano de 2015, exerço as funções de coordenadora pedagógica, na FATEC, e tutora, na pós-graduação em Mídias, na UFMS.

3.3.2 Professora regente

A professora regente é formada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar, pelo Instituto Libera Limes. Em sua atuação profissional, trabalhou como auxiliar de Educação Infantil na Escola Particular Nossa Senhora da Abadia e, de 2009 a 2011, como professora da pré-escola. Em 2011 e 2012, atuou também na Escola Municipal Valério Carlos da Costa, no 2º ano do Ensino Fundamental, e como tutora do curso de Pedagogia na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal – UNIDERP.

Em 2011, quando atuou no segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Valério Carlos da Costa, teve sua primeira experiência como professora de um aluno Surdo. No início de 2012, a professora regente participante desta pesquisa, aprovada em Concurso Público do Magistério Municipal, assumiu uma carga horária de 20 horas na Educação Infantil; no segundo semestre do mesmo ano, passou a atuar na Coordenação Pedagógica, na Secretaria Municipal de Educação.

3.3.3 Intérprete de Libras

A profissional intérprete de Libras cursou o Ensino Médio e curso básico de Libras. Em sua atuação profissional, trabalhou como babá em casas de família e, por fazer parte da Igreja Batista, passou a interessar-se pelo trabalho com as pessoas Surdas.

Em 2011, quando atuou no segundo ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Valério Carlos da Costa, teve sua primeira experiência como intérprete de um aluno Surdo.

3.3.4 Estudante Surdo

Oriundo de uma família de baixa renda, filho de mãe analfabeta e pai com pouco estudo, o estudante Vitor, participante desta pesquisa frequentava o segundo ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de um pequeno município do Estado do Mato Grosso do Sul.

Antes de frequentar a escola municipal, por cerca de três anos, a família e, por vezes, uma pessoa da Igreja Batista, casualmente a mesma pessoa que mais tarde foi sua intérprete, o levavam para estudar na Capital do Mato Grosso do Sul – Campo Grande, na instituição escolar Centro Estadual de Atendimento ao Deficiente da Audiocomunicação – CEADA, centro este vinculado à Secretaria de Estado de Educação. O CEADA foi criado pelo Decreto Governamental Nº 3.546, de 17 de abril de 1986; é o único centro-escola de Mato Grosso do Sul especializado no atendimento às pessoas surdas, e sua proposta educacional é bilíngue.

Em meados do ano de 2011, a família considerou muito difícil a locomoção do estudante Surdo para outro município e achou por bem matriculá-lo em uma escola pública, próxima à sua residência e, ainda, no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI.

Ao chegar à escola, já em meados do terceiro bimestre, o estudante, identificava alguns sinais da Libras. Não era alfabetizado e não frequentava a Sala de Recursos Multifuncionais do município para aprender a Libras; ao invés disso, no contra turno da aula, frequentava o PETI.

3.4 Desenvolvimento da Pesquisa

Metodologicamente, realizamos um estudo que compreende a coleta de dois tipos de dados: doze aulas de Língua Portuguesa e seis sessões reflexivas de estudo.

3.4.1 Aulas de Língua Portuguesa

Conforme já mencionado, o participante da pesquisa é um aluno Surdo que frequenta o segundo ano em uma escola pública e, para compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua para o Surdo, realizamos filmagens, pois, compactuamos com as ideias de Pinheiro et al. (2005) de que, em determinadas situações, existem muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala e da escrita.

As filmagens ocorreram em doze aulas de Língua Portuguesa, das 7h às 9h, às segundas, terças e sextas-feiras, e das 9h30min às 11 horas, às quintas-feiras, conforme datas e horários estabelecidos entre a professora pesquisadora e a professora regente.

3.4.2 Sessões Reflexivas

Por se tratar de uma pesquisa crítica de colaboração, realizamos encontros com a professora regente e com a intérprete por meio de sessões reflexivas, para compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua para o Surdo e verificar os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo.

As sessões reflexivas, tratadas na seção de discussão como SR, aconteceram sempre após a filmagem de duas aulas de Língua Portuguesa e tiveram a duração de, aproximadamente, noventa minutos cada uma delas. As

filmagens das aulas de Língua Portuguesa e das sessões reflexivas ocorreram nas datas e horários conforme discriminado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Data e horário da realização de filmagens e sessões reflexivas

DATA	HORÁRIO	ATIVIDADE
24.10.11 - Segunda-feira	07h00min	Filmagem 1 da aula de Português
25.10.11 - Terça-feira	07h00min	Filmagem 2 da aula de Português
27.10.11 - Quinta-feira	07h00min	Sessão Reflexiva 1
03.11.11 - Quinta-feira	09h30min	Filmagem 3 da aula de Português
04.11.11 - Sexta-feira	07h00min	Filmagem 4 da aula de Português
07.11.11 - Segunda-feira	09h30min	Sessão Reflexiva 2
07.11.11 - Segunda-feira	07h00min	Filmagem 5 da aula de Português
08.11.11 - Terça-feira	07h00min	Filmagem 6 da aula de Português
10.11.11 - Quinta-feira	07h00min	Sessão Reflexiva 3
17.11.11 - Quinta-feira	09h30min	Filmagem 7 da aula de Português
18.11.11 - Sexta-feira	07h00min	Filmagem 8 da aula de Português
21.11.11 - Segunda-feira	09h30min	Sessão Reflexiva 4
24.11.11 - Quinta-feira	09h30min	Filmagem 9 da aula de Português
25.11.11 - Sexta-feira	07h00min	Filmagem 10 da aula de Português
28.11.11 - Segunda-feira	09h30min	Sessão Reflexiva 5
28.11.11 - Segunda-feira	07h00min	Filmagem 11 da aula de português
29.11.11 - Terça-feira	07h00min	Filmagem 12 da aula de português
01.12.11 - Quinta-feira	07h00min	Sessão Reflexiva 6

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante as sessões reflexivas, as ações, os comportamentos e as atitudes pedagógicas e sociais desenvolvidas com o aluno Surdo em sala de aula foram estudados e analisados numa perspectiva sócio-histórico-cultural. As sessões reflexivas e as aulas de Língua Portuguesa foram filmadas, transcritas e algumas delas serviram como dados para nossa análise.

Foi pertinente a utilização de sessões reflexivas, pois, conforme Magalhães e Fidalgo (2010, p.31), estas podem propiciar contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, transformem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos, a fim de oportunizar processos reflexivos que conduzam à discussão e à construção de conhecimento.

3.5 Categorias de Análise

Nesta subseção, apresento as categorias de análise adotadas, a partir da conversação. Segundo Marcuschi (1991, p.14), "*a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida a fora*". Questões que abordam a compreensão interpessoal em uma interação face a face, além de outros, segundo o mesmo autor, são preocupações da linha de estudos sobre a análise da conversação.

Marcuschi (1991, p.15) aponta cinco características básicas constitutivas da conversação: "*a) interação entre pelo menos dois falantes; b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) presença de uma sequência de ações coordenadas; d) execução numa identidade temporal; e) envolvimento numa interação centrada*".

As características básicas da conversação, adotadas por Marcuschi, nos levam a compreender a conversação como uma prática social que resulta em interação. Como pressuposto, por se tratar de uma prática social, a conversação, os estudos conversacionais, as análises e os dados devem partir ou ser todos retirados de situações concretas de uso, as quais são passíveis de estudos.

Adotamos o conceito de interação conforme proposto por Kerbrat-Orechioni (2006, p.08), que diz que

para que haja uma troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é preciso que eles se falem, ou seja, que estejam ambos, "engajados" na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória.

É nesse escopo que encontramos campo para tratar de questões organizacionais da interação. O estudo da interação social no processo de ensino-aprendizagem do estudante Vitor, bem como na interação Vitor/professora, Vitor/intérprete, intérprete/professora, será evidenciado principalmente por meio da abordagem vygotskyana, por considerarmos que a interação/comunicação entre uma pessoa menos experiente (Vitor) e outra mais experiente (professora) é instrumento com o qual as práticas de ensino e de aprendizagem ocorrem. É por

meio do diálogo, da comunicação, que os processos de negociação de sentidos-e-significados são manifestados.

A análise das filmagens realizadas em sala de aula ocorre por meio da análise da interação social, conforme proposta por Pontecorvo (2005), Orsolini (2005), com algumas adaptações para adequação a esta pesquisa. Para tanto, contamos com três categorias de análise: sentidos-e-significados, interação social e tipos de perguntas.

As categorias de análise da interação e dos sentidos-e-significados serão expressas por meio da categoria de interpretação, onde buscamos discorrer, minuciosamente, sobre temas como: alfabetização, linguagem, interação social, para compreendermos como as teorias utilizadas na fundamentação teórica desta tese estão relacionadas aos dados encontrados no contexto escolar.

Vale ressaltar que os sentidos-e-significados são aqui compreendidos como uma unidade dialética, onde a fala atribui sentido aos significados; assim, vou grafar sentidos-e-significados e analisar os sentidos atribuídos aos grandes significados.

Quanto ao aspecto linguístico-discursiva, analisamos os tipos de perguntas que foram utilizadas durante as sessões reflexivas; fizemos perguntas para compreender os sentidos-e-significados atribuídos pela professora regente e pela intérprete, baseadas nos trabalhos de Smyth (1992), Smyth (1989), Liberali (2006; 2010), Magalhães (2011) e Ninin (2013).

Perguntas abertas e outras foram destinadas a contribuir para que a professora e a intérprete informassem, descrevessem, confrontassem e reconstruíssem suas ações. Assim, utilizamos:

- Perguntas abertas: para instigar os participantes a refletirem sobre suas ações;
- Perguntas com o foco no descrever: para auxiliar os participantes na compreensão das suas ações;
- Perguntas com o foco no informar: para possibilitar aos participantes explanarem sobre suas ações;
- Perguntas com o foco no confrontar: para levar os participantes a perceberem e repensarem suas próprias ações, buscando confrontar os olhares para construir um novo olhar, envolvendo uma reflexão sobre a reflexão na ação;
- Perguntas com o foco na reconstrução: para sugerir mudança, reconstrução, inovação;

- Perguntas interrogativas, que se organizam por meio de marcadores como por exemplo: quem, porque, qual...;
- Perguntas de conteúdo, relacionadas à discussão de sentidos-e-significados sobre um determinado assunto.

E ainda, para realizarmos a análise linguístico-discursiva, verificamos a escolha lexical, ou seja, analisamos questões textuais, tais como: a forma com que o texto foi organizado, os marcadores utilizados, o uso de adjetivos, o uso de pronomes etc. A escolha das categorias para a análise de dados desta pesquisa deu-se por conta do estudo da análise da interação realizada, por meio dos turnos, visando responder as perguntas de pesquisa.

É importante compreender que, baseada nas transcrições realizadas por Lacerda (1996, p.72), procurei, na transcrição de dados, indicar a *“ocorrência de sinais padronizados, gestos não padronizados interpretados segundo a situação contextual, pantomimas, fala, vocalizações e outros recursos utilizados para a interlocução”*.

A transcrição do material filmado foi realizada com o auxílio de uma intérprete da Libras. Para tanto, as vocalizações e a fala foram transcritas em itálico; os sinais padronizados, entre barras em letra maiúscula; gestos e pantomimas foram descritos e aparecem entre parênteses; a soletração com o alfabeto digital em Libras está grafada E-N-T-R-E-H-I-F-E-N-S.

Consideramos importante adotar nomes fictícios para os todos os participantes. Dessa forma, o aluno Surdo será identificado por Vitor e está indicado pela letra V. Para identificação da professora regente, da intérprete, da professora pesquisadora e dos alunos, utilizamos apenas as iniciais de suas funções, respectivamente: PR, I, PP e A. Eventualmente, podem aparecer outros nomes, mas todos são fictícios. O Quadro 2 mostra essas indicações.

Ressaltamos, ainda, que as transcrições das aulas de língua portuguesa e das sessões reflexivas selecionadas para serem analisadas nesta pesquisa, estão anexadas ao final desta tese, em mídia CD-R.

Quadro 2: Legendas

PR: professora regente
PP: professora pesquisadora
I: intérprete
V: Vitor – nome fictício do estudante Surdo
A: Alunos
/EM CAIXA ALTA E ENTRE BARRAS/ – enunciados em língua de sinais (quando estão sinalizando)
Em itálico – enunciados falados
(Entre parênteses) – gestos e ações não verbais
E-N-T-R-E-H-I-F-E-N-S – soletração com o alfabeto digital (quando estão fazendo o alfabeto em Libras).

Fonte: Elaborado pela autora.

Após apresentar a metodologia utilizada neste trabalho, passamos à seção seguinte, de análise e interpretação dos dados.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir.

(VYGOTSKY, 1996, p.108)

Nesta seção, analisaremos os dados coletados a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos descritos nas seções anteriores, com objetivo de responder as seguintes perguntas:

- 1) Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa?
- 2) Que sentidos são atribuídos pela professora regente, pela intérprete de Libras e pela professora pesquisadora ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo?

Realizaremos a leitura dos dados transcritos a partir de excertos de algumas aulas de Língua Portuguesa e de algumas sessões reflexivas, conforme o quadro abaixo.

Quadro 3: Resumo dos instrumentos de produção de dados

Perguntas de Pesquisa	Situação de Coleta	Instrumento de Coleta	Categorias de Análise
1) Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa?	Aulas de Língua Portuguesa: 1, 2, 6 e 12.	Filmagem	Análise da interação social
2) Quais os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita num contexto inclusivo?	Sessões Reflexivas de números: 1, 3 e 6.	Filmagem	Sentidos-e-significados Tipos de perguntas

Fonte: Elaborado pela autora.

Neste trabalho de pesquisa, objetivamos compreender criticamente o processo de ensino-aprendizagem do português como segunda língua do Surdo.

Assim, analisamos as interações sociais ocorridas no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa entre o estudante Surdo - Vitor, a intérprete - I e a professora regente - PR, com o intuito de compreender como foram desenvolvidas. Dessa maneira, para responder a primeira pergunta de pesquisa “*Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa?*”, partimos da análise de excertos retirados dos dados gravados no decorrer da primeira, segunda, sexta e décima segunda aulas de Língua Portuguesa. Para responder a segunda pergunta de pesquisa “*Quais os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita num contexto inclusivo?*”, partimos da análise de excertos retirados dos dados gravados no decorrer da primeira, terceira e sexta sessões reflexivas.

Apresentamos excertos selecionados dos seguintes dados:

- 1ª e 2ª aulas de Língua Portuguesa e 1ª Sessão Reflexiva;
- 6ª aula de Língua Portuguesa e 3ª Sessão Reflexiva;
- 12ª aula de Língua Portuguesa e 6ª Sessão Reflexiva.

4.1 Primeira Aula de Língua Portuguesa

Na primeira aula de Língua Portuguesa, a professora regente (PR) inicia a aula cumprimentando todos os alunos e, em seguida, apresenta a professora pesquisadora (PP), inteirando os alunos acerca da pesquisa a ser realizada na sala de aula. PR continua sua fala, perguntando aleatoriamente aos alunos o que eles fizeram no final de semana. Pergunta também ao Vitor o que ele fez no final de semana e a intérprete (I) sinaliza a ele a pergunta feita pela professora. Como Vitor diz não ter feito nada, I reelabora sua pergunta e o aluno responde afirmativamente. Sua resposta é relatada à professora. Vejamos no excerto 1:

Excerto 1 - 1ª Aula LP

Realização Linguística

- (1) PR: *Adriana o que você fez no final de semana?*
- (2) A: *Brinquei*
- (3) PR: *Maiara?*
- (4) A: *Nada*
- (5) PR: *Nada?*

- (6) PR: Ana?
 (7) A: Brinquei....
 (8) PR: Que legal!
 (9) PR: E o Vitor o que fez no final de semana?
 (10) I:/ VOCÊ FAZER SÁBADO DOMINGO?/
 (11) V: /NADA/
 (12) I:/VOCÊ BRINCAR? VOCÊ PASSEAR MAMÃE?/
 (13) V: /SIM, BRINCAR PASSEAR/
 (14) I: Ele disse que brincou e passeou com a mãe dele.
 (15) PR: Vamos ouvir a história de hoje

PR faz uma pergunta aberta sobre o que os alunos haviam feito no final de semana - (1) PR: *Adriana o que você fez no final de semana?* As crianças respondem de forma objetiva e a professora nomeia as crianças para que respondam sua pergunta: Maiara, Ana e Vitor. Quando se dirige ao último aluno, sua pergunta foi completa - (9) PR: *E o Vitor o que fez no final de semana?*, mostrando para I que ela deve traduzir tudo para o aluno. Com a resposta das crianças, a professora passa imediatamente à primeira atividade do dia - (15) PR: *Vamos ouvir a história de hoje.*

No momento em que PR reporta-se a I, perguntando: PR: *E o Vitor o que fez no final de semana?*, pode-se inferir que esta reconhece o papel de I como importante no processo de mediação da interação entre ela e Vitor, já que revela não ter conhecimento suficiente da Libras e, ainda, que a presença de I na sala de aula é fundamental para que se estabeleça a interação com Vitor. A participação da intérprete no processo educacional está fundamentada e recomendada no Decreto nº 5.626/05, que trata do direito das pessoas Surdas terem acesso às informações através da Libras e, mais ainda, do direito dessa comunidade a uma educação bilíngue, e do direito à presença de um intérprete de Libras.

A mediação de um intérprete de Libras é uma questão basilar nos contextos educacionais inclusivos, que, apesar de reconhecida e prescrita, ainda está longe de ser uma realidade em alguns contextos, como nos mostram as práticas.

Retomando a análise do excerto, percebe-se que a professora fez perguntas abertas de conteúdo, às vezes apenas nomeando os alunos, a fim de estabelecer uma primeira interação com as crianças. Apesar de não ter aprofundado a conversa, demonstra legítimo interesse no que fizeram. Em relação ao Vitor, não há qualquer menção por parte da professora de que havia recebido resposta à sua pergunta. Percebe-se que não houve a construção de uma real interação entre ambos, já que,

a princípio, o diálogo previamente estabelecido não foi aprofundado. No Excerto 1, pode-se dizer que houve uma interação tradicional entre PR e alunos (A), pois o diálogo deu-se apenas por meio de repostas simples, ou seja, a informação solicitada foi dada, porém, não houve uma elaboração (ORSOLINI, 2005), tampouco uma continuidade no diálogo ou um pedido de explicação, com perguntas de aprofundamento, para que a interação realmente ocorresse.

Pode-se registrar que a professora reconhece a necessidade de partir das vivências dos alunos, do desenvolvimento real das crianças, de seus conhecimentos cotidianos, para avançar na construção dos conhecimentos científicos, no caso, a alfabetização das crianças. Todavia, as respostas às perguntas abertas de conteúdo não foram tomadas como reveladoras das experiências das crianças, que poderiam abrir espaço para traçar, prospectivamente, objetivos de ensino.

Ainda na primeira aula, após ouvir o que os alunos fizeram no final de semana, PR retira um livro de historinha da bolsa e os convida para ouvir a história do dia:

Excerto 2 - 1ª Aula LP

Realização Linguística

- (1) PR: *Então vamos ouvir a história de hoje.*
- (2) PR: *Vou ler hoje para vocês a história da "Formiga Amiga" de Bartolomeu Campos de Queiroz.*
- (3) A: *Eu já ouvi esta história.*
- (4) PR: *Você já ouviu esta história que é em forma de poesia, porque o Bartolomeu escreve poesias.*
- (5) PR: *"Formiga Amiga". Eu tenho uma formiga, ela se chama Dulce...*

Com o livro em mãos, PR lê a história "Formiga Amiga" e mostra as imagens do livro, para que os alunos possam visualizar a história. Paralelamente à leitura do livro, I sinaliza a historinha para Vitor.

No Excerto 2, da primeira aula de Língua Portuguesa, PR convida os alunos a ouvirem a história do dia - PR: *Vou ler hoje pra vocês a história da "Formiga Amiga", de Bartolomeu Campos de Queiroz.*

No mesmo momento, um dos alunos diz que já ouviu a história da Formiga Amiga. Este teria sido um bom momento, para que PR, a partir do conhecimento prévio do aluno, abrisse um diálogo, para introduzir a historinha. No entanto, por meio de uma réplica mínima, PR finaliza uma possível interação com os alunos e dá início à leitura: (4) PR: *Você já ouviu esta história que é em forma de poesia, porque*

o Bartolomeu escreve poesias. (5) PR: *"Formiga Amiga". Eu tenho uma formiga, ela se chama Dulce...*

As escolhas lexicais da professora, de modo imperativo: (1) PR: *Então vamos ouvir a história de hoje.*, demonstram que assume o papel de condutora das atividades programadas, não havendo espaço para uma negociação, momentos de questionamentos, de conversa, de diálogo sobre a atividade proposta.

Verifica-se que PR e I estabelecem um tipo de interação tradicional com Vitor e que ambas, nesta ocasião, não apresentaram ações didáticas específicas para atender à necessidade dele. Não há negociações, não há acordos, ocorre apenas um processo interativo sem aprofundamento, como, por exemplo, quando a professora age como par mais experiente, organizando o início da aula com um momento em que prioriza o dia a dia dos alunos. PR tenta partir da vida dos alunos para iniciar a aula, entretanto, passado esse momento, conta a história, sem nenhuma ligação com as atividades propostas na aula.

Logo em seguida, ao término da historinha, a professora dá o livro para Vitor visualizar e diz aos demais alunos que é a vez do Vitor ver e que depois, em outra hora, eles poderão manusear o livro. Assim, prossegue, encaminhando a aula com outra atividade, sem um elo entre a historinha e as atividades propostas no dia.

Excerto 3 - 1ª Aula LP

Realização Linguística

- (1) A: *Deixa eu ver o livro?*
- (2) PR: *agora é a vez do Vitor ver, outra hora vocês olham o livro* (foi até a mesa do Vitor e entregou o livro na mão do Vitor e depois foi até o armário buscar as atividades do dia)
- (3) A: *O que nós vamos fazer agora prof.?*
- (4) PR: *Nós vamos fazer atividade agora.*
- (5) A: *Ah! Professora é texto? O que nós vamos fazer agora prof.?*
- (6) PR: *Não. A prof. trouxe atividade para vocês.*
- (7) A: (barulhos nas mesas e carteiras das crianças).
- (8) A: *Deixa eu entregar prof., é meu dia!*
- (9) PR: *Tá Gabriel já sei. Então entrega. Vai passando certinho. Nós vamos... O Gabriel vai entregar, vocês vão pintando o desenho enquanto a prof. entrega a atividade...*
- (10) A: *Prof. eu não tenho lápis...*
- (11) PR: *Lápis do que você não tem?*
- (12) A: *Desse aqui.*
- (13) PR: *Usa junto com a sua colega do lado. Vão pintando a atividade enquanto eu explico a atividade para o Vitor. Deixa ele terminar de ler..Vou fazer a chamada enquanto ele termina.*
- (14) PR: (Após fazer a chamada a PR foi até a carteira do Vitor, colocou a atividade em cima da mesa, sentou-se e apontou a letra A)

- (15) PR: *que letra que é? (fez a pergunta olhando para a I)*
 (16) I: (colocou o dedo na letra A que estava destacada em negrito no final da atividade)
 (17) Vitor: -A-
 (18) PR e I: (colocaram o dedo na figura do elefante)
 (19) Vitor: /NÃO SEI/
 (20) I: /ELEFANTE/
 (21) Vitor: /ELEFANTE/
 (22) PR e I: (colocaram o dedo na figura do macaco)
 (23) Vitor: /MACACO/
 (24) PR e I: (colocaram o dedo na figura da aranha)
 (25) Vitor: /NÃO SEI/
 (26) I: /ARANHA/
 (27) Vitor: /ARANHA/
 (28) PR e I: (colocaram o dedo na figura da abelha)
 (29) Vitor: /NÃO SEI/
 (30) I: /ABELHA/
 (31) Vitor: /ABELHA/
 (32) PR e I: (colocaram o dedo na figura da baleia)
 (33) Vitor: /BALEIA/

No momento em que PR entrega o livro de historinha a Vitor, e mesmo quando pergunta: (15) PR: *que letra que é?*, vemos que a professora tenta iniciar uma interação com o aluno. Nesse momento, I cumpre seu papel no espaço escolar, servindo como mediadora entre Vitor e o que a professora procura trabalhar. Mais uma vez, vemos a importância do intérprete educacional, conforme prescrito na legislação.

O papel de I é, por meio da Libras, mediar a interação professor-aluno. Partindo do pressuposto vygotskyano de que os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente, por meio da linguagem, devemos assumir que esta é constitutiva do conhecimento. Assim, compreende-se a mediação por meio da Libras como um rico processo de interação entre a professora, Vitor e a intérprete e, ainda, Libras como uma língua efetiva para qualquer prática pedagógica com fins educacionais para sujeitos Surdos, neste caso, o Vitor.

No excerto 3 percebe-se claramente a importância de I como mediadora entre PR e Vitor na construção do conhecimento. Além do aluno ter direito à presença e auxílio de um intérprete, conforme prescrito nas políticas públicas, e necessitar de uma língua específica, é uma prática necessária nos contextos escolares, pois a mediação da língua de sinais é uma condição para que aconteçam momentos de aprendizagem, uma vez que Vitor não faz uso efetivo da linguagem oral.

Podemos ir além, ressaltando o papel da mediação. Esta é extremamente necessária para a realização de qualquer atividade relacionada a aprendizagem da língua escrita, seja esta atividade realizada com sujeitos Surdos ou ouvintes. Percebe-se a mediação como um conceito e ao mesmo tempo como um instrumento metodológico de intervenção. O que precisa ser considerado é que a mediação de I é um instrumento metodológico de intervenção entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Pressupor a mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica, pois é por meio de instrumentos e signos que os processos de formação psicológicos são elaborados. Assim, Vygotsky transfere à linguagem o papel principal no processo de elaboração do pensamento, pois, a mediação tem no centro a palavra e, no caso do Surdo, a Libras. Nesse sentido, a figura da intérprete como mediadora é fundamental, pois ela é um elo entre a professora, Vitor e a aprendizagem.

4.2 Segunda Aula de Língua Portuguesa

Na aula 2, PR entra na sala de aula, cumprimenta a classe e convida os alunos a ouvirem a história do dia. I posiciona-se em frente ao aluno Vitor e sinaliza a historinha. O estudante mostra-se bastante atento a todos os sinais. PR conta a história lendo o livro e, a cada página lida, mostra as imagens da história para Vitor e os demais alunos da turma.

Ao término da historinha, Vitor ergue uma das mãos e pede o livro. PR o entrega a Vitor e, enquanto faz a chamada, o estudante olha as imagens do livro, aponta para algumas figuras e troca sinais com I, que correspondem a raposa, cegonha e focinho.

Excerto 4 - 2ª Aula LP

Realização Linguística

(1) V: /RAPOSA, CEGONHA, FOCINHO/

(2) I: /ISSO/

Em seguida, Vitor devolve o livro para PR e sinaliza pedindo uma das atividades que esta olhava. A professora separa as atividades em sua mesa e solicita a um determinado aluno que entregue uma atividade a cada colega e que

eles iniciem a pintura, enquanto ela entrega a atividade de Vitor. PR: *Vão pintando o desenho enquanto eu entrego a atividade do Vitor.*

Excerto 5 - 2ª Aula LP

Realização Linguística

- (1) Vitor: (devolve o livro e aponta para as atividades dos demais alunos)
- (2) PR: entrega uma atividade para cada colega
- (3) PR: *Vão pintando o desenho enquanto eu entrego a atividade do Vitor.*
- (4) (PR entrega ao Vitor uma atividade diferente da atividade entregue os colegas)
- (5) PR: *Você fala para ele o nome em Libras pra ele escrever; porque depois ele vai pintar só os que começam com a letra A. Tá, por favor.*
- (6)
- (7) (Enquanto a Intérprete sinaliza, o aluno Vitor fica sinalizando e fazendo gracinhas. Ele quer saber o que a Professora Cris está falando e fazendo com os colegas. A Intérprete o adverte que preste atenção na atividade).
- (8) I: /VOCÊ PRECISAR ESTUDAR, PRESTAR ATENÇÃO/
- (9) V: -C-
- (10) I: -A-
- (11) I: -C-
- (12) V: -C-
- (13) (As crianças circulam na sala e Vitor se irrita com os sinais que a intérprete faz. Vitor toca com firmeza a mão da intérprete e grita. A intérprete solicita que ele não grite).
- (14) I: /SILÊNCIO! NÃO PRECISAR GRITAR!/

O estudante Vitor percebe que irá receber uma atividade diferente daquela entregue aos colegas, pois PR retira a atividade dele de uma pasta diferente da pasta que retirou a atividade dos colegas e, de pronto, aponta para a atividade dos colegas. Sabe-se que para que o aluno Surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que PR tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno. Na inclusão, parte-se do pressuposto de que todos os alunos precisam ter acesso aos conhecimentos, de igual modo. Lacerda (2006) aponta que a inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que toma diversas formas, a partir da necessidade dos alunos. Nesse sentido, o professor é responsável por incentivar e mediar à construção do conhecimento através da interação com o aluno Surdo e seus colegas. Na classe de Vitor, nos pareceu que não é isso que ocorre, pois as atividades dele são diferentes das atividades dos demais colegas.

A professora entrega a atividade para Vitor e explica a I que ele deve circular os desenhos que começam com a vogal E, conforme vemos no excerto 6,

selecionado da segunda aula de LP. PR aponta, na folha de atividade, para cada figura, e Vitor entende que é para sinalizar o sinal das figuras constantes na atividade. I sinaliza para Vitor, dizendo-lhe que precisa sinalizar para PR.

Excerto 6 - 2ª Aula LP

Realização Linguística

- (1) PR: *Sinal de espada?*
- (2) I: /ESPADA/
- (3) V: /ESPADA/
- (4) PR: *Sinal de estrela?*
- (5) I: /ESTRELA/
- (6) V: /ESTRELA/
- (7) A: (sussurros, barulhos)
- (8) PR: *Sinal de abelha ?*
- (9) I: /ABELHA./
- (10) V: /ABELHA./
- (11) PR: *Sinal de enxada?*
- (12) V: /ENXADA./
- (13) I: /ENXADA./ (mostra o sinal um pouco diferente do que o Vitor sinalizou)
- (14) V: /ENXADA./ (ele faz o mesmo sinal, dizendo que o sinal dele é que está correto)
- (15) I: /ENXADA./
- (16) PR: *Sinal de esquilo.*
- (17) V: (colocou a mão na cabeça, olhou para o teto).
- (18) I: /ESQUECER, AMANHÃ DIZER, OK?/
- (19) PR: *É para circular os que começam com a vogal -E-. (a professora se afasta após tal solicitação)*
- (20) I: /PINTAR E/

Por meio de uma pergunta de conteúdo - (1) PR: *Sinal de espada?*, mais uma vez PR tenta estabelecer uma interação com Vitor e I medeia essa interação. Na atividade descrita, PR solicita de Vitor que identifique os sinais das figuras: espada, estrela, abelha, enxada, esquilos e outros. A atividade objetiva que Vitor conheça o sinal das figuras, porém, não se estabelece uma relação com a língua portuguesa. Vitor dá a resposta para a professora apenas repetindo os sinais que I sinaliza.

Essa tentativa de que ele sinalize é um trabalho de ensino do sinal e essa atividade pouco contribui para o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Nessa atividade ele apenas repete os sinais e pinta as figuras, sem uma relação com a língua portuguesa. A professora passa o tempo de interação com Vitor, mediado por I, entretanto, ela não faz nenhuma ligação com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa; ocorre apenas um processo de decodificação, não de desenvolvimento.

A partir dessa atividade em que não ocorre desenvolvimento, mesmo tendo sido mediada por I, podemos refletir sobre a ZPD em que PR, I e aluno estavam trabalhando. PR tenta partir do desenvolvimento real do aluno, ou seja, de coisas que ela imagina que Vitor saiba fazer sozinho, para, a partir disto, trabalhar no processo de alfabetização. Contudo, percebe-se que o desenvolvimento real de Vitor não corresponde ao que a professora imagina, pois ele não consegue relacionar os sinais às figuras sem a mediação de I. Sem um conhecimento real, PR não consegue avançar no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para Vitor e isso reflete o que Vygotsky ressalta sobre a ZPD, pois, sem um conhecimento específico do estudante, a aprendizagem fica comprometida.

Voltando ao excerto 6, da segunda aula de LP, após um breve diálogo, PR deixa Vitor aos cuidados de I e retoma as atividades com os demais alunos. A intérprete pede para Vitor fazer a atividade, ele olha e aponta (mais uma vez) para a atividade dos demais alunos da sala, mas, seguindo orientação de I, pinta os desenhos que começam com E. Conforme vemos no excerto 6 Vitor deveria circular os desenhos iniciados com a vogal E, e não pintar conforme atividade solicitada por I.

A proposta da PR na atividade transcrita anteriormente era para que Vitor circulasse as figuras iniciadas com a letra E - (19) PR: *É para circular os que começam com a vogal -E-*. no entanto, I, por conta própria, pediu a Vitor que pintasse - (20) I: /PINTAR E/.

Isso mostra que a intérprete, por não estar trabalhando em consonância com a professora, conduz a atividade segundo o que acredita ser mais adequado ao aluno, apesar de não ter conhecimentos pedagógicos sobre o ensino de língua portuguesa.

Após a pintura dos desenhos, a I digita o nome das figuras e Vitor escreve as palavras, conforme podemos ver na atividade que segue (Figura1). Essa ação de I revela uma atividade apenas de decodificação das letras do alfabeto, totalmente sem sentido para Vitor. Mais uma vez, percebemos ser necessário não somente garantir a presença da I em sala de aula, para que possa mediar os conteúdos que estão sendo desenvolvidos, como também ser relevante que professora e I trabalhem em consonância.

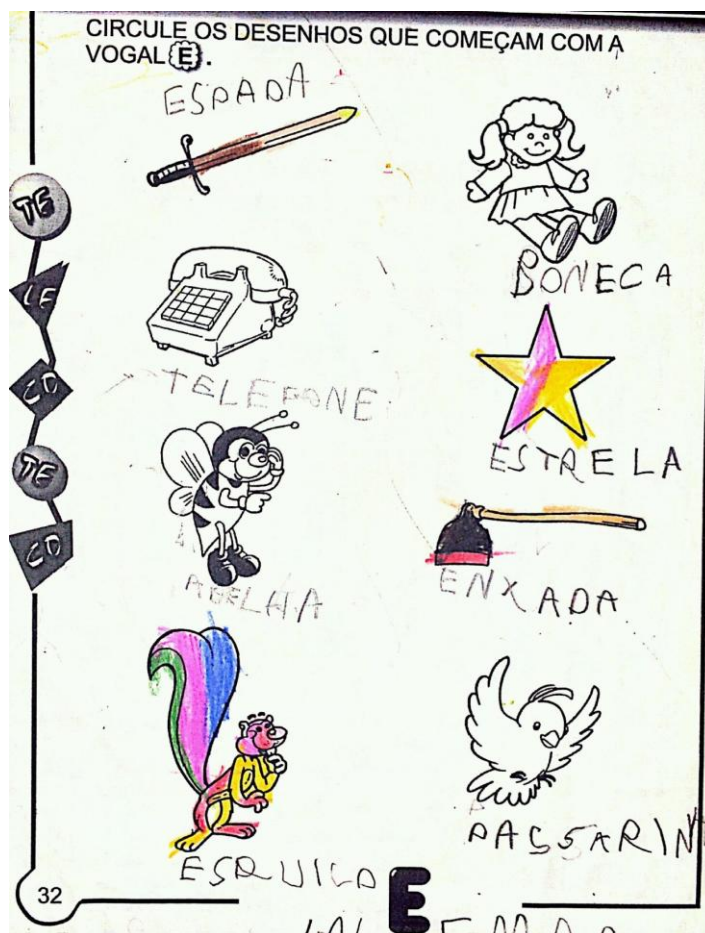


Figura 1: Atividade de decodificação das letras do alfabeto.

Na segunda aula de LP, percebe-se o início da interação social de PR com o aluno Vitor, mesmo em um nível muito elementar, quando esta pergunta a ele qual o sinal de espada - (1) PR: *Sinal de espada?*, e os demais sinais dos desenhos da atividade escrita.

A relação de Vitor com PR, mediada por I, é uma condição para o processo de aprendizagem do aluno, pois essa relação pode dinamizar e dar sentido ao processo de ensino. O processo de ensino-aprendizagem, dentro dessa perspectiva, tem como ponto de partida o conceito de que a construção do conhecimento se dá por meio de interação, pois, de acordo com a teoria vygotskyana, as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado, de interação com o meio social; afinal, as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social.

Como ressaltamos no princípio desta seção, a ideia, inicialmente, é analisar excertos das aulas de Língua Portuguesa e das sessões reflexivas. Passamos,

portanto, aos dados da primeira sessão reflexiva, referentes à primeira e segunda aulas de Língua Portuguesa.

4.3 Primeira Sessão Reflexiva

Na primeira sessão reflexiva, questionamos PR, por meio de uma pergunta com o foco no descrever - *Qual o seu objetivo ao perguntar aos alunos o que eles fizeram no final de semana?; Vitor também participa desse diálogo?*

Excerto 7 – 1ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP:É... Na segunda-feira você sempre pergunta para eles o que eles fizeram no final de semana.</i></p> <p>(2) <i>PR: Sim.</i></p> <p>(3) <i>PP: Você tem um objetivo para essa pergunta?</i></p> <p>(4) <i>PR: É porque geralmente eles chegam na segunda-feira querendo todo mundo falar de uma vez só: eu fui passear, eu fiz isso, eu fiz aquilo, ou depois de um feriado eles chegam com ansiedade de contar o que fizeram. Então a gente coloca um de cada vez para que um possa falar e outro possa ouvir. Às vezes eu falo, quando eles estão muito agitados, quando falam todos de uma vez só, alguém entendeu o colega, entendeu? O que o colega fez? Não, né? Vamos se acalmar... Porque eles chegam com ansiedade de contar o que eles fizeram. Então a gente já deixou toda segunda, é o dia de contar a novidade do fim de semana. Uma forma de partilharem o que eles fizeram pra gente; o que eles fizeram no passeio, outros passaram, outros não falam nada, uns só ficaram em casa, mas sempre falam.</i></p> <p>(5) <i>PP: O Vitor participa?</i></p> <p>(6) <i>PR: Participa.</i></p> <p>(7) <i>PR: Ele conta também.</i></p> <p>(8) <i>PP: Então o objetivo também. Então o objetivo não é tanto saber o que eles fizeram, mas sim, que eles aprendam a esperar o colega falar.</i></p> <p>(9) <i>PR: É uma forma de esperar o colega.</i></p> <p>(10) <i>PP: Uma forma de organização.</i></p> <p>(11) <i>PR: Uma forma de organização, porque eles esperam para que eu os deixe falar.</i></p>	<p>É importante organizar, dar espaço para os alunos contarem o que fazem no final de semana, para estabelecer ordem na sala de aula.</p>

A intenção de questionar PR sobre qual o seu objetivo ao perguntar aos alunos o que eles fizeram no final de semana era a de levá-la a refletir sobre essa prática, já que a interação ocorre apenas de modo superficial e tradicional. No

entanto, quando PR diz que Vitor participa - (6) *PR: Participa.* (7) *PR: Ele conta também,* a professora pesquisadora não assume a postura necessária para o bom encaminhamento do momento de formação, já que percebe durante a filmagem da aula, que não há nenhum tipo de encaminhamento para o processo de aprendizagem, depois que as respostas são dadas pelos alunos. A professora pesquisadora tem a intenção de colaborar com PR, mas deixa passar a oportunidade de levá-la a pensar que poderia explorar mais aquele momento de interação com Vítor.

Ao reler os dados, percebemos que a pergunta não foi corretamente encaminhada, já que esta é uma pesquisa crítica de colaboração, que objetiva colaborar, aprofundar... Afinal, quando PR diz que Vitor participa da atividade, a professora pesquisadora poderia ter feito outros tipos de perguntas de modo a levá-la a perceber que, na verdade, Vitor demonstra mal compreender o que lhe perguntam e, ainda, que as atividades estão distantes do processo de ensino da língua portuguesa.

Aparentemente, PR entende que a atividade de perguntar o que os alunos fazem no final de semana é apenas uma forma de organizar os alunos, para que não fiquem falando todos ao mesmo tempo. Já relacionando as atitudes da PR à fundamentação teórica adotada neste trabalho, podemos dizer que PR apenas cumpriu uma rotina em sala de aula, a qual, se fosse bem contextualizada, poderia servir para encaminhar a aprendizagem do estudante Surdo, porém isso não ocorre.

Ainda na primeira SR fala-se também sobre outras atividades utilizadas por PR em sala de aula, conforme revela o excerto 8.

Excerto 8 – 1ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: Professora, eu observei que na primeira e na segunda aula que eu participei, você contou para a turma uma historinha. Qual o objetivo de ler uma historinha? Você sempre conta historinhas?</i></p> <p>(2) <i>PR: Sempre conto historinhas, quase em todas as aulas, e o objetivo é o de que eles gostem de ler, que adquiram o gosto pela leitura.</i></p> <p>(3) <i>PP: Você consegue l sinalizar toda a história para ele?</i></p> <p>(4) <i>I: Quase sim. Às vezes. Quando é muito assim..., às vezes não.</i></p> <p>(5) <i>PR: Então, geralmente eu já trago histórias menores para que a l consiga sinalizar para ele ou conto a história em</i></p>	<p>PR entende que precisa reduzir o que oferece para Vitor.</p>

<p><i>partes, né? E a gente sempre procura terminando a história, passar o livro para ele porque aí ele vai entendendo melhor, né? A I sinaliza depois ele vendo a imagem ele consegue, parece, entender melhor a história...</i></p>	
---	--

No excerto 8, através de duas perguntas com foco no descrever, perguntas que auxiliam os participantes na compreensão de suas ações - (1) *qual o objetivo de ler uma historinha? Você sempre conta historinhas?*, almejamos que PR perceba que as historinhas contadas não eram contextualizadas em sala de aula, e tampouco tinham relação com as atividades propostas.

Contudo, o simples fato de ler historinha é extremamente importante para desenvolver o gosto pela leitura. Considerando o fato de que a intenção de PR era que os alunos adquirissem o gosto pela leitura - isso é louvável - (2) PR: *Sempre conto historinhas, quase em todas as aulas, e o objetivo é o de que eles gostem de ler, que adquiram o gosto pela leitura*, PP encerra o assunto.

No turno 3, perguntamos para I, por meio de uma pergunta com foco no confrontar, que se organiza por meio de perguntas que objetivam levar os participantes a perceberem e repensarem suas próprias ações, se ela consegue sinalizar as historinhas para Vitor - (3) PP: *Você consegue, I, sinalizar toda a história para ele?*

A resposta de I - (4)I: *Quase sim. Às vezes. Quando é muito assim..., às vezes não.*, remete às suas próprias dificuldades para atender as solicitações de PR. No caso de I, as dificuldades em atender às solicitações de PR podem ocorrer devido a sua falta de formação, pois possui apenas o ensino médio e está apenas iniciando seus estudos na Libras. A ideia de confrontar PR e I objetiva levá-las a perceberem que, talvez, nem mesmo o gosto pela leitura esteja sendo despertado em Vitor.

Por meio de uma réplica elaborada, introduzida por um dos participantes, continuada e elaborada com acréscimos de informações, PR explica que providencia sempre historinhas curtas ou as divide em partes, para que a I consiga sinalizar para o Vitor. (5)PR: *Então, geralmente eu já trago histórias menores para que a I consiga sinalizar para ele ou conto a história em partes, né? E a gente sempre procura terminando a história, passar o livro para ele porque aí ele vai entendendo melhor,*

né? A I sinaliza depois ele vendo a imagem ele consegue, parece, entender melhor a história...

Percebemos que PR compreende que as atividades propostas para Vitor precisam ser facilitadas, revelando que olha para o aluno como alguém com menos capacidade. Vygotsky diz que os conteúdos oferecidos aos alunos com alguma necessidade especial devem ser os mesmos oferecidos aos demais alunos. O que deve diferir é a maneira de trabalhá-los, uma vez que o ponto de partida do ensino-aprendizagem, nesse contexto, é o reconhecimento de que cada aluno tem sua própria linha de desenvolvimento, que não é “mais” nem “menos” do que a dos demais colegas. PR, enquanto par mais experiente, poderia incentivar a criação de zonas de desenvolvimento proximal, considerando os saberes de cada aluno.

Na fala de PR ficou claro o seu entendimento de que, por meio de sinais e da visualização das imagens, “parece” que Vitor entende a historinha. PR reconhece a legitimidade da Libras como língua e sabe das dificuldades e da complexidade em usá-la.

Ainda na primeira sessão reflexiva, excerto 9, falamos sobre as ações e atitudes de PR, referentes à aula 2. Na ocasião, apresentamos uma pergunta aberta a PR - (1) *PP: E agora você está ensinando o quê para ele [Vitor]?* PR responde que está ensinando ao Vitor as vogais, com atividades de completar palavras e com a imagem da palavra associada. Diz ainda que acredita que vendo a imagem, aprendendo o sinal da imagem e vendo a escrita da palavra, Vitor irá aprender a ler e escrever - (2) *PR: Eu estou ensinando as vogais pra ele, né? As vogais, e sempre assim, ensinando as vogais para completar a palavra e sempre com a imagem. Porque, que nem eu falei para você, eu acredito que ele vendo a imagem e aprendendo o sinal e vendo a escrita, que ele vai futuramente estar escrevendo, aprendendo a ler na verdade, né?*

Neste momento, solicitamos maiores informações - (3) *PP: Volta um pouquinho, explica melhor essa parte.* Para Orsolini (2005, p.133), um pedido de esclarecimento ou de informações ocorre quando um dos participantes pede maiores esclarecimentos sobre o assunto em pauta, e foi o que ocorreu, pois considerei necessário retomar o assunto, para compreender melhor quais os sentidos-e-significados atribuídos por PR sobre a língua e o ensino de línguas e, ainda, sobre o processo de ensino-aprendizagem de Vitor.

Assim, os sentidos-e-significados revelados por PR, conforme turno 6 do excerto 9 da primeira SR, revelam que ela entende que o processo de ensino-aprendizagem de Vitor ocorre por meio da apresentação das vogais associadas a uma figura - (6) *PR: Então eu estou passando para ele as vogais e completar as palavras; sempre apresentando a imagem e a escrita da palavra. Porque às vezes ele sabe o sinal da palavra, ele sabe pelo sinal, mas ele não sabe o nome. Então eu estou ensinando para ele o nome, para que possa escrever.*

Assim, visando ao aprendizado da língua portuguesa, PR oferece ao Vitor uma figura, a intérprete digita o nome da figura, Vitor escreve o nome da figura. Em seguida, Ihe é solicitado para destacar alguma vogal, com o intuito de iniciar o ensino das vogais. Os sentidos que PR atribui ao ensino de línguas perpassam a ideia de codificação e decodificação do código escrito, alfabetização ligada à alfabeto, ou seja, a língua é um conjunto de léxicos e, para PR, alfabetizar é ensinar o léxico através da memorização.

Baseada nos estudos de Karnopp e Pereira (2011), dissemos na primeira seção deste trabalho que a questão do letramento de alunos Surdos tem preocupado profissionais e pesquisadores da área da surdez, uma vez que, embora esses alunos desenvolvam habilidades de codificação e de decodificação, a maioria apresenta muita dificuldade para atribuir sentido ao que lê. Especificamente no contexto deste trabalho nem isso foi evidenciado, pois Vitor não aprendeu sequer codificar e decodificar o código escrito.

Grande parte das crianças Surdas chegam à escola sem uma língua constituída e, assim, dá-se início a um processo de alfabetização, geralmente por meio do ensino de algumas palavras isoladas. Esse procedimento didático-pedagógico contribui apenas para a codificação e decodificação de símbolos, e não para a compreensão do que é lido. Os símbolos gráficos não têm sentido para a criança Surda, pois o sentido da escrita decorre do fato de se ter consciência sobre o porquê e o para quê se escreve; e não é isso que tem-se observado.

A escrita não pode ser apenas entendida como um instrumento neutro a ser utilizado nas práticas sociais quando exigido, mas sim como um conjunto de práticas socialmente construídas, que caracteriza a concepção de letramento. O indivíduo letrado é aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita

e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2012, p.40).

Por meio de uma pergunta com o foco na reconstrução, tentamos interpretar a resposta de PR - (11) *PP: Então vamos ver se eu entendi? A metodologia que vocês estão utilizando é de mostrar uma figura, perguntar o sinal e digitar ou alfabeto manual...* (12) *PR: Sim. Entendemos que a abordagem de ensino adotada por PR é a abordagem tradicional, a qual entende que o aluno deve ficar atento, repetir as atividades tantas vezes quanto necessárias, escrever e gravar em sua mente o que o professor ensina.*

É pouco relevante a teoria de ensino-aprendizagem que PR adota. Já que cada teoria tem seu valor, o que importa é que por trás de sua ação haja um posicionamento crítico. Até porque, ensinar não é transferir conteúdos a ninguém, assim como aprender não é memorizar o conteúdo transferido pelo professor. Ensinar e aprender dependem do esforço crítico do professor de “desvelar” a compreensão de algo, e do empenho igualmente crítico do aluno de “ir entrando” como sujeito em aprendizagem, “no processo de desvelamento a ser deflagrado pelo professor” (FREIRE, 1999, p.134).

Excerto 9 – 1ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: E agora você está ensinando o quê para ele?</i> (2) <i>PR: Eu estou ensinando as vogais pra ele, né? As vogais, e sempre assim, ensinando as vogais para completar a palavra e sempre com a imagem. Porque, que nem eu falei para você, eu acredito que ele vendo a imagem e aprendendo o sinal e vendo a escrita, que ele vai futuramente estar escrevendo, aprendendo a ler na verdade, né?</i> (3) <i>PP: Volta um pouquinho, explica melhor essa parte.</i> (4) <i>PR: É das vogais, que você fala?</i> (5) <i>PP: É, isso que você falou agora.</i> (6) <i>PR: Então eu estou passando para ele as vogais e completar as palavras; sempre apresentando a imagem e a escrita da palavra. Porque às vezes ele sabe o sinal da palavra, ele sabe pelo sinal, mas ele não sabe o nome. Então eu estou ensinando para ele o nome, para que possa escrever.</i> (7) <i>PP: Você ensina o nome através da...</i> (8) <i>PR: Da figura.</i> (9) <i>PP: Da figura?</i> (10) <i>PR: Da figura.</i></p>	<p>Língua é um conjunto de léxicos.</p> <p>Alfabetizar é ensinar o léxico da LP, através da memorização.</p> <p>É instalar comportamentos por meio de estímulos.</p> <p>A Libras é um instrumento para a aprendizagem da LP.</p>

<p>(11) PP: <i>Então vamos ver se eu entendi? A metodologia que vocês estão utilizando é de mostrar uma figura, perguntar o sinal e digitar ou alfabeto manual...</i></p> <p>(12) PR: <i>Sim.</i></p> <p>(13) PP: <i>E solicitam para ele escrever.</i></p> <p>(14) PR: <i>Isso.</i></p> <p>(15) PP: <i>I depois que ele termina essa atividade ele pinta o desenho.</i></p> <p>(16) PR: <i>Isso.</i></p> <p>(17) PP: <i>Vocês entendem que isso, está sendo, no momento, o melhor para ele?</i></p> <p>(18) PR: <i>Para ele está.</i></p> <p>(19) PP: <i>Ok, ele tem mostrado interesse nessas atividades?</i></p> <p>(20) PR: <i>Sim.</i></p> <p>(21) I: <i>Sim.</i></p> <p>(22) PR: <i>Depende... Assim... Ele demonstra interesse dependendo do dia. Tem dia que ele chega que não quer fazer e você precisa... Depois que você começa fazer ele gosta, mas você precisa incentivar ele a fazer. Dizer pra ele que depois da atividade ele tem Educação Física, ou depois da atividade ele vai poder brincar com o amigo... Aí ele toma gosto de fazer. Porque quando ele chega na escola ele quer ir brincar. Ele chega e todo o dia é assim: ele chega, ele quer brincar. Então você precisa explicar todos os dias pra ele, que ele precisa fazer aquela atividade bem feita para depois chegar a hora de brincar.</i></p>	
---	--

Tradicionalmente, considera-se uma boa aula aquela em que os alunos estão em silêncio, aparentemente prestando atenção, e o professor está fazendo sua exposição oral ou comandando seus alunos no desenvolvimento de certas atividades. Com o surgimento de propostas dialógicas e interacionistas de ensino, uma aula proveitosa, uma aula boa é aquela onde ocorre o ensino, a aprendizagem, e esta possibilita o desenvolvimento, passa a ser concebida como aquela em que os alunos participam ativamente, falam, negociam significados e discutem conceitos.

Conforme excerto 9, para PR, os sentidos-e-significados de língua e do ensino de língua que advêm dos dados transcritos remetem à compreensão de que o ensino da língua portuguesa ocorre por meio da memorização e da instalação de comportamentos através de estímulos - (2) PR: *Eu estou ensinando as vogais pra ele, né? As vogais, e sempre assim, ensinando as vogais para completar a palavra e sempre com a imagem. Porque, que nem eu falei para você, eu acredito que ele vendo a imagem e aprendendo o sinal e vendo a escrita, que ele vai futuramente estar escrevendo, aprendendo a ler na verdade, né?, pois PR apresenta a atividade, a intérprete realiza os sinais em Libras, a escrita em datilologia e em língua*

portuguesa e, assim, o desenvolvimento de Vitor fica comprometido. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é algo que ocorre naturalmente, de um modo automático. Requer mediação, cultura, um instrumento cultural. PR entende que Libras é um instrumento cultural e que o mais importante instrumento cultural é a língua.

Os instrumentos culturais, inicialmente, foram desenvolvidos para pessoas que têm intactos todos os órgãos dos sentidos, todas as suas funções biológicas. Porém, para o desenvolvimento do Surdo, tem-se a compensação, o uso de um instrumento cultural alternativo, que é a Libras.

PR entende que Libras constitui o modo mais direto de ensinar Vitor, o meio mais simples de lhe permitir o desenvolvimento e favorecer o entendimento da língua portuguesa escrita, porém, utiliza apenas o alfabeto digital para tentar ensinar-lhe o português escrito.

O alfabeto digital é um recurso que pode ser usado quando não há um sinal próprio na Libras, ou seja, é feita uma soletração do português no espaço. Esse movimento envolve uma sequência de configurações de mão que tem correspondência com a sequência de letras escritas do português, porém, não é o único recurso. Não é por meio do alfabeto digital que a alfabetização será propiciada. A língua está sendo ensinada ao Vitor por meio de atividades mecânicas e repetitivas, como se fosse um código pronto, fato que desfavorece o seu desenvolvimento.

Ocorre que o pouco conhecimento de Vitor, de I e de PR sobre Libras, dificulta o processo de desenvolvimento do estudante impossibilitando-o de compreender que a escrita é uma outra língua com regras gramaticais, estruturação formal e organização diferentes da Libras.

Para PR, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa envolve apenas o reconhecimento, a leitura e escrita de letras e palavras, todas com o apoio do alfabeto digital e de imagens. PR compreende que, por ser a língua natural da pessoa surda, a Libras facilita o processo de ensino-aprendizagem de Vitor, uma vez que se apresenta totalmente acessível a ele, já que se trata de uma língua espaço-visual, diferente da língua portuguesa, que é oral-auditiva. Além de mediadora do processo de ensino da língua portuguesa e das interações sociais, Libras é um instrumento importante como suporte linguístico para a estruturação e o

desenvolvimento do pensamento de Vitor. Sabe-se que a relação do ser humano com o mundo é mediada pela linguagem nas relações com outros seres humanos num contexto social e histórico. Esse processo de mediação acontece nas interações sociais através da linguagem. No processo de desenvolvimento humano, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção de significados subjetivos e culturais. Assim, entende-se que o ensino de Libras e da língua portuguesa não deve se limitar a informações lexicais isoladas, conforme proposto por PR.

Além de entender que o ensino da língua portuguesa ocorre por meio de informações léxicas isoladas, PR considera que os estímulos podem favorecer a aprendizagem - (22)PR: *Depende... Assim... Ele demonstra interesse dependendo do dia. Tem dia que ele chega que não quer fazer e você precisa... Depois que você começa fazer ele gosta, mas você precisa incentivar ele a fazer. Dizer pra ele que depois da atividade ele tem Educação Física, ou depois da atividade ele vai poder brincar com o amigo... Aí ele toma gosto de fazer.* Para PR, ensinar língua é ensinar o léxico do português, por meio de saber o sinal e olhar para a figura. PR entende que, por meio da memorização e da instalação de comportamentos reforçados por estímulos, Vitor se desenvolverá. Isso mostra que ela pensa que ensinar é instalar um comportamento, sinal-figura-palavra, reforçado pela recompensa. A visão de PR de língua e do ensino de língua é bem tradicional e, assim, não consegue estabelecer o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal.

4.4 Sexta Aula de Língua Portuguesa

Na sexta aula, PR entra na sala de aula, organiza os alunos e, como de costume, conta uma história para a classe. Paralelamente, a intérprete sinaliza para Vitor a história contada. Vitor fica atento a cada sinal feito por I e presta muita atenção quando PR vira o livro e mostra as imagens dos acontecimentos da história para ele e para a turma. Entretanto, a professora não lê toda a história do livro; para na página sete, pois a história é bastante extensa, e diz que na próxima aula continuará a leitura - (1) PR: *Amanhã eu vou começar na página 08, vocês me ajudam a lembrar que é na página 8.*

Excerto 10 – 6ª Aula de LP

Realização Linguística

- (1) PR: *Amanhã eu vou começar na página 08, vocês me ajudam a lembrar que é na página 8.*
- (2) A: *Na página 8?*
- (3) PR: *8.*

Após a interrupção da historinha, os alunos seguem para o lanche. Assim que retornam, PR verifica o caderno de alguns alunos. Vitor sai de sua carteira, dança na frente de um outro aluno, abraça PR e explica a ela que o colega estava com o chinelo de um outro menino e este, com o tênis do primeiro. PR solicita que Vitor vá sentar-se e que pinte os desenhos - (1) PR: *Deixa! (deixa) Senta! (senta) É para pintar os desenhos.*

Excerto 11 – 6ª Aula de LP

Realização Linguística

- (1) PR: (olhou os cadernos dos alunos)
- (2) I: (saiu da sala)
- (3) Vitor: (andou pela sala , dançou na frente do Gabriel e abraçou a PR)
- (4) Vitor: (apontou para os pés do Gabriel e do Luan)
- (5) Vitor: /TROCAR/
- (6) PR: *Deixa! (deixa) Senta! (senta) É para pintar os desenhos!*
- (7) PR: /PINTAR DESENHO!/
- (8) V: /NÃO./
- (9) PR: (vai até a carteira do Vitor, coloca a atividade na mesa e sinaliza para ele pintar a atividade)
- (10) Vitor: /NÃO/
- (11) Vitor: (retira o caderno de desenho da mochila)
- (12) Vitor: /NÃO PINTAR/
- (13) PR: /PINTAR/. (na página seguinte foto da PR sinalizando)

Na sexta aula, I saiu uns minutos da sala de aula e Vitor interage com os colegas, dança, conversa com a professora. De modo imperativo, PR tenta estabelecer uma interação com Vitor - (6) PR: *Deixa! (deixa) Senta! (senta) É para pintar os desenhos!* (7) PR: /PINTAR DESENHO!/.

No turno 7, é possível perceber PR sinalizando para Vitor conforme mostra a foto – Figura 2. Nesse momento em que se estabelece um diálogo, I não estava na sala e PR interage com o Vitor. Ele se nega a fazer a atividade e o diálogo ocorre sem a mediação de I. Pontuamos aqui duas questões: a primeira é que PR estabelece um diálogo com Vitor, mesmo sem a mediação de I, e isso mostra que existe um deslocamento de PR no sentido de que busca conversar com Vitor. Ela se dirige ao estudante sinaliza em Libras para que ele pinte, o que não é costumeiro,

pois ela sempre se dirige a I. A segunda questão diz respeito à negação de Vitor em fazer a atividade de pintura; não há interesse em realizar a atividade. Vitor retira o caderno de desenhos da mochila, começa a desenhar e sinaliza que não vai fazer a atividade de pintura.

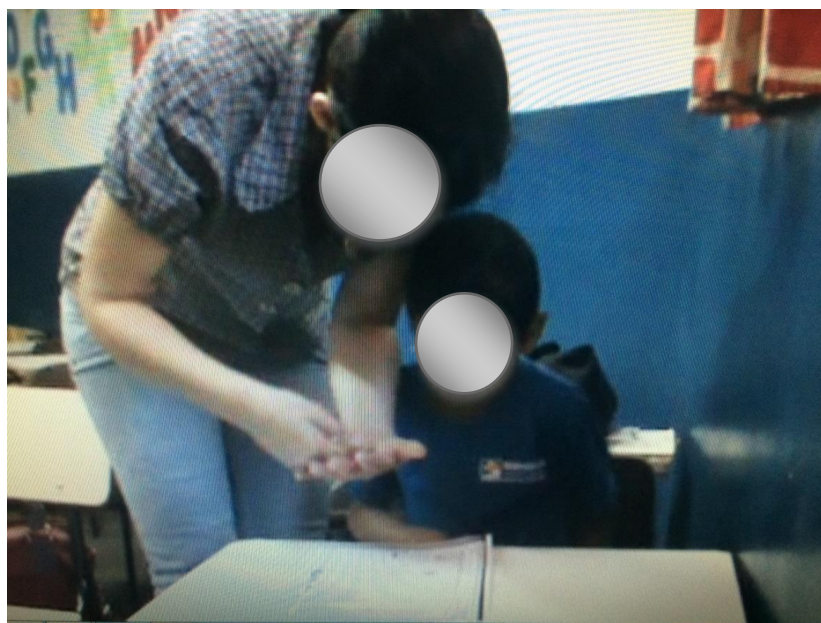


Figura 2: Interação entre Vitor e PR.

PR sabe da necessidade da Libras para comunicar-se com Vitor e sua falta de compreensão da Libras aliada ao pouco conhecimento que Vitor tem de Libras dificulta a interação e, em contrapartida, desmotiva o processo de ensino-aprendizagem. Vitor não apresenta motivação para realizar a atividade; a atividade não é de seu interesse; trata-se apenas de pintar algumas figuras: televisão, melancia, pirulito, livro, injeção e igreja. No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, o trabalho com objetos significativos para o aluno certamente contribui para o desenvolvimento da alfabetização. Independentemente do método adotado, o professor deve propiciar um ambiente que atenda aos interesses e necessidades do aluno, para que ocorra a aprendizagem.

Quando Vitor pega o caderno de desenho na mochila e sinaliza que não vai fazer a atividade, está explicitada a sua desmotivação; ele se propõe a desenhar, já que a atividade não despertou seu interesse. Vygotsky (2007) mostra o desenho como uma representação da língua escrita em primeiro estágio. Os rabiscos e os

primeiros desenhos das crianças são entendidos como gestos ou tentativas de simbolizar a linguagem falada e, no caso de Vitor, a Libras; os desenhos podem ser vistos como um estágio inicial no desenvolvimento da linguagem escrita. Nesse estágio, a criança passa a atribuir um significado ao desenho, porém, ainda o encara como um objeto em si e não como uma representação, um símbolo. Os símbolos de primeira ordem denotam diretamente objetos ou ações e os símbolos de segunda ordem compreendem a criação de sinais escritos representativos dos símbolos falados, das palavras. Para que a criança consiga alcançar o segundo estágio, é necessário que ela descubra que, além de desenhar as coisas, ela também pode desenhar o que fala e, no caso de Vitor, os sinais. A atividade de pintura parece não possibilitar ao Vitor a compreensão de que a fala e os sinais podem ser escritos. O ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita tornem-se necessárias para Vitor e que tenham significado para ele. O papel da professora como mediadora e como forma de interação é primordial para o processo de ensino-aprendizagem; no entanto, devido ao seu pouco conhecimento acerca da alfabetização de estudantes Surdos, ela distancia-se de atividades desafiadoras e do interesse de Vitor.

Excerto 12 – 6ª aula de LP

Realização Linguística

- (1) I: (retornou a sala)
- (2) PR: / AQUI, PINTAR./
- (3) V: /NÃO TER, SER TELEVISÃO./
- (4) PR: /AQUI./ (mostra a atividade)
- (5) V: /NÃO. CASA LA./
- (6) PR: *Ele não quer fazer nada* (olha para a intérprete)
- (7) I: /ESTUDAR. OK./
- (8) I: / NÃO ESTUDAR, NÃO TER EDUCAÇÃO FÍSICA./
- (9) V: /GABRIEL/ (aponta para o colega)
- (10) I: *Gabriel, você pegou o estojo dele?*
- (11) A: /NÃO./
- (12) I: /GABRIEL NÃO PEGAR. VOCÊ ESQUECER CASA SUA./
- (13) I: /SINAL/ (aponta para a televisão na atividade)
- (14) A: (sussurros, barulhos).
- (15) I: /ESTUDAR
- (16) I: *PB, empresta um lápis e uma borracha?*
- (17) PR: (alcança um lápis e uma borracha)
- (18) I: -T-
- (19) V: (escreve o T errado)
- (20) I: (pega a borracha e apaga)
- (21) I: -T-
- (22) Vitor: (bate na mesa)
- (23) I: -T-

(24) Vitor: (escreve a letra T)

(25) I: -E-

(26) Vitor: (escreve a letra E)

(I digita todas as palavras da cruzadinha e Vitor após uns 40 minutos conclui a cruzadinha (ver imagem)).

A professora percebe que ele não está fazendo a atividade e, mesmo assim, insiste para que a faça. No excerto 12 da sexta aula de LP, Vitor diz que não tem que pintar, que é uma televisão - (3) V: /NÃO TER, SER TELEVISÃO./ PR insiste, apontando para a atividade - (4) PR: /AQUI./ (mostra a atividade) e Vitor insiste, dizendo que não vai pintar e que tem televisão na casa dele - (5) V: /NÃO. CASA LA./ PR não percebe que Vitor está tentando estabelecer um diálogo com ela, contando-lhe que na casa dele tem televisão.

Atendendo aos pressupostos da teoria vygotskyana, a professora tenta intermediar uma situação que ela considera que seja de ensino. A teoria considera que o aprendizado introduz algo novo no desenvolvimento da criança. Por esse motivo, com base nas dimensões do aprendizado escolar, Vygotsky desenvolve o conceito de ZPD, que, em outras palavras, corresponde às funções ainda não amadurecidas no sujeito e que podem sofrer interferências de outros, acabando por proporcionar a construção de um conhecimento. Desse modo, o conhecimento jamais ocorre sem a intervenção de um mediador, seja ele um instrumento ou um indivíduo, e, no caso desta pesquisa, é a professora. Na situação descrita anteriormente, a construção do conhecimento provavelmente fica prejudicada: primeiro, porque a atividade estava descontextualizada; segundo, porque não houve a interação Vitor-professora; e por último, porque o aluno sequer interessa-se em fazer a atividade.

A habilidade da professora de dirigir o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula tem grande influência no ato de aprender do aluno e repercute em sua aprendizagem. A interação é o ponto central. Com efeito, a responsabilidade da professora é grande, uma vez que a promoção da interação depende de suas intenções e habilidades, e só por meio dela Vitor poderá adquirir habilidades de leitura e escrita.

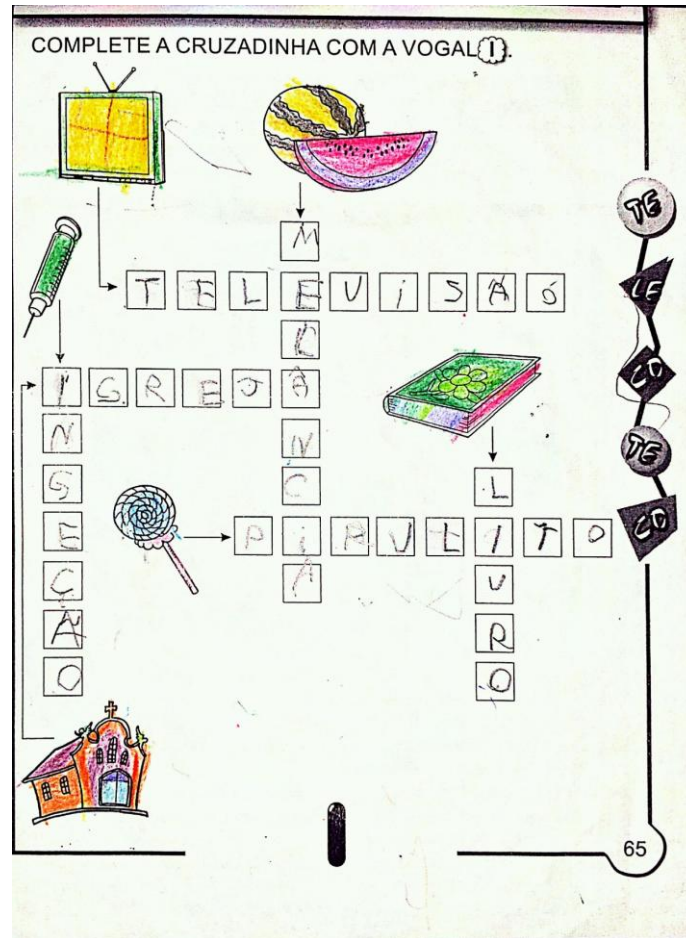


Figura 3: Atividade realizada pelo aluno Vitor.

Por fim, quando I retorna para a sala de aula, Vitor acaba fazendo a atividade de cruzadinha, com a mediação de I, que digita letra por letra do nome da figura, para que ele as escreva na cruzadinha (Figura 3).

No excerto 12 da sexta aula de LP, I tenta negociar com Vitor para que ele realize a atividade proposta - (7) I: /ESTUDAR. OK./ (8) I: / NÃO ESTUDAR, NÃO TER EDUCAÇÃO FÍSICA./, e, a partir da negociação, Vitor realiza a atividade de cruzadinha, por meio da interação com I.

I objetiva, por meio da sua mediação, que Vitor compreenda que a letra digitada em Libras é um determinado símbolo gráfico e que este, por sua vez, resulta em uma palavra escrita. Porém, se Vitor tivesse tido acesso à língua de sinais precocemente e as atividades propostas atendessem aos seus interesses, haveria a possibilidade de se garantir o desenvolvimento da linguagem e, em contrapartida, favorecer o aprendizado da língua portuguesa escrita, como segunda língua, de forma mais rápida e significativa; no entanto, o processo de ensino-

aprendizagem fica prejudicado, devido ao pouco conhecimento que ambos possuem sobre Libras e pelo fato de que as atividades propostas ao aluno Surdo são repetitivas e descontextualizadas.

Não ocorre a oferta de uma atividade significativa e contextualizada. Para Fernandes (2003), o Surdo se apropria da língua portuguesa escrita não como um sistema alfabético, mas como um sistema ideográfico, ao qual atribui significado. A autora sugere a observação de cinco aspectos necessários à organização de um planejamento de ensino que pretenda desenvolver competências de leitura e produção escrita com Surdos, a saber: (a) contextualização visual do texto; (b) leitura do texto em Libras (ativação do conhecimento prévio de elementos lexicais, gramaticais e intertextuais); (c) percepção de elementos linguísticos significativos, com funções importantes no texto, relacionados à sua tipologia e estilo/registo; (d) leitura individual/verificação de hipóteses de leitura; (e) re-elaboração escrita com vistas à sistematização de aspectos estruturais (FERNANDES, 2003, p.150-1).

4.5 Terceira Sessão Reflexiva

Na primeira SR, os sentidos-e-significados atribuídos por PR à língua são: (1) a língua é um conjunto de léxicos, ou seja, palavras isoladas (2) alfabetizar é ensinar o léxico da língua portuguesa, por meio da memorização; (3) ensinar é instalar comportamentos por meio de estímulos. Mais uma vez, na SR 3 PR atribui os mesmos sentidos-e significados à língua e ao ensino da língua.

Excerto 13 – 3ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: Com relação a aula número seis, nesse dia a I saiu da sala dois minutinhos, e a professora PR sentou-se com o Vitor para ele fazer uma cruzadinha. Nessa cruzadinha havia seis figuras: televisão, melancia, injeção, livro, pirulito e igreja. São figuras da realidade do cotidiano, né? E primeiramente a professora PR pediu para ele pintar essa atividade; ele não quis pintar, tá. Depois a intérprete I chegou conversou com ele que ele precisava estudar, pediu um lápis emprestado para a professora PR e deu para ele. Começou a digitar o alfabeto e ele começou a escrever a cruzadinha. Então ele fez à cruzadinha; ele levou aproximadamente uns 30 minutos para escrever</i></p>	<p>Ensino da LP se dá por meio da memorização das letras do alfabeto.</p>

<p><i>essa cruzadinha. Dá uma olhada na cruzadinha. Tem algum errinho de ortografia, ele trocou o G pelo J ali na palavrinha injeção, né? É mas inicialmente ele não quis começar pintando, ele preferiu começar escrevendo, mas depois ele pintou. Vocês interpretam essa atividade como uma atividade...?</i></p> <p>(2) <i>PR: Essa é uma atividade que ele fez com capricho.</i></p> <p>(3) <i>PP: Com capricho.</i></p> <p>(4) <i>PR: Então assim, são coisas que ele..., foi o dia que ele fez uma atividade por capricho, com carinho.</i></p>	
---	--

Iniciamos a terceira SR recontando o que ocorreu na aula de LP número seis - (1) *PP: Com relação a aula número seis, nesse dia a I saiu da sala dois minutinhos, e PR sentou-se com Vitor para ele fazer uma cruzadinha. Nessa cruzadinha, havia seis figuras: televisão, melancia, injeção, livro, pirulito e igreja. São figuras da realidade do cotidiano, né? E primeiramente PR pediu para ele pintar essa atividade; ele não quis pintar, tá. Depois a intérprete I chegou conversou com ele que ele precisava estudar, pediu um lápis emprestado para a PR e deu para ele. Começou a digitar o alfabeto e ele começou a escrever a cruzadinha.*

Quando dizemos: “começou a digitar o alfabeto e ele começou a escrever a cruzadinha”, pretendemos que PR e I reflitam sobre essa atividade. No turno 1, por meio de uma pergunta com o foco no informar, pretendemos compreender como PR e I veem/interpretam a atividade proposta - (1) *PP Vocês interpretam essa atividade como uma atividade...?* Porém, de forma abrupta, PR interrompe a pergunta, não esclarece, nem justifica o objetivo da atividade e apenas registra que é uma atividade que Vitor realizou com capricho - (2) *PR Essa é uma atividade que ele fez com capricho.*

De fato o Vitor fez a cruzadinha, porém de que forma? A I digitando as letras do alfabeto e ele escrevendo, assim, considera-se que quem fez a cruzadinha foi a I e não o Vitor, já que não houve minimamente uma reflexão sobre o que estava sendo escrito.

Excerto 14 – 3ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
(1) <i>PP: Depois que ele completou essa atividade da cruzadinha. É, ele ficou também um tempo ocioso, bastante tempo sem fazer nada. Aí a PR solicitou que ele digitasse o nome de quatro figuras da página oito da cartilha. E com poucos erros ele digitou alfabeticamente</i>	Aprendizagem ocorre por meio da memorização da escrita

<p><i>as quatro palavras, boneca, bola, bicicleta e balão, né? Vocês consideram que isso seja aprendizagem?</i></p> <p>(2) <i>PR: Sim.</i></p> <p>(3) <i>PP: Sim. E se fosse ao contrário apenas a palavra, ele saberia desenhar a figura.</i></p> <p>(4) <i>I: Eu acho que...</i></p> <p>(5) <i>PP: Vocês já experimentaram fazer esse teste ao contrário? Ao invés da figura, dar a palavra, e ele fazer a figura?</i></p> <p>(6) <i>PR: Dar a palavra e ele fazer a figura?</i></p> <p>(7) <i>PP: Isso.</i></p> <p>(8) <i>I: Eu acho que o único desse aqui ele ia saber seria bola.</i></p> <p>(9) <i>PP: Bola? Por quê?</i></p> <p>(10) <i>I: Bola ele já sabe, desenhar o nome e o sinal.</i></p> <p>(11) <i>PR: Há bola ele sabe o nome, é uma coisa que ele ama, jogar bola. Então ele... Não eu não fiz esse teste de dar a palavra pra ele reproduzir o desenho.</i></p> <p>(12) <i>PP: É..., seria a palavra, ele digitar e desenhar. Esse teste você ainda não fez?</i></p> <p>(13) <i>PR: Não.</i></p>	<p>das palavras. Ditar por meio da Libras promove o ensino da escrita.</p>
---	--

No exceto 14 da 3ª SR, no turno 1, fazemos uma pergunta de conteúdo ao questionar se I e PR consideram que digitar o nome de figuras seja aprendizagem -

(1) *PP: Depois que ele completou essa atividade da cruzadinha. É, ele ficou também um tempo ocioso, bastante tempo sem fazer nada. Aí a I solicitou que ele digitasse o nome de quatro figuras da página oito da cartilha. E com poucos erros ele digitou alfabeticamente as quatro palavras, boneca, bola, bicicleta e balão, né? Vocês consideram que isso seja aprendizagem?*

PR respondeu que sim, ou seja, o modo como conceitua aprendizagem difere dos pressupostos vygotskyanos defendidos neste trabalho, em que a aprendizagem se dá por meio da interação social, mediada pela utilização de instrumentos. PR deveria mediar a aprendizagem utilizando estratégias que levassem Vitor a tornar-se independente e que estimulasse o seu conhecimento potencial, de modo a criar uma nova ZDP.

No exceto 14 da 3ª SR, no turno 5, fazemos uma pergunta com foco na reconstrução, tentando encaminhar o diálogo para que PR percebesse que precisa haver uma transformação em seu trabalho docente com Vitor - *PP: Vocês já experimentaram fazer esse teste ao contrário? Ao invés da figura, dar a palavra, e ele fazer a figura?* Identificamos essa pergunta como uma pergunta de reconstrução, pois a intenção era a de sugerir mudança, inovação; ou seja, a ideia era a de que PR percebesse que o trabalho até aqui realizado com Vitor não o estava levando à

aprendizagem da língua portuguesa escrita. Entendo que de nada adiantaria oferecer ao Vitor uma palavra, já que esta não significa nada para ele, pois até então, não foram criadas ZPDs por meio da articulação entre o que o Vitor sabe e novos saberes. Portanto, Vitor não faz a relação da escrita com a língua de sinais, além de não usar os sinais para a interpretação da escrita do português. Desse modo, a Libras torna-se subordinada à palavra, que é ensinada com ênfase no vocabulário e memorização, ignorando o pouco conhecimento linguístico que Vitor apresenta da Libras. Vale ressaltar que as dificuldades de aquisição da língua portuguesa não podem ser atribuídas apenas às práticas pedagógicas realizadas, mas ao pouco conhecimento que PR, Vitor e I apresentam sobre Libras.

Excerto 15 – 3ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: Então se fosse ao contrário, ele não saberia. Depois que ele digitou o nome das figuras com a ajuda da intérprete, ele escreveu na cartilha o nome das figuras e voltou a ficar ocioso novamente. Vocês imaginam que nós poderíamos aproveitar melhor esse tempo dele?</i></p> <p>(2) <i>PR: Sim.</i></p> <p>(3) <i>PP: É já que sim, que tipo de atividades nós poderíamos propor para ele nesses últimos momentos da aula?</i></p> <p>(4) <i>PR: É... Eu pensei, vou trazer para as próximas aulas algum jogo, alguns jogos de alfabetização que ele possa jogar com a I; Nesse momento enquanto os colegas vão terminando as outras atividades, que ele possa jogar com a I: memória com algumas palavras como, por exemplo, bola e o desenho da bola. Algumas palavras que ele já conhece, a gente já trabalhou. É da letra inicial e das vogais... Trazer alguns joguinhos para ele tentar, para I jogar com ele aqui na sala. Tem outro jogo, aquele de formar palavra, aquele que tem o, sabe aquele da sala, né? Que eles amam jogar aquele.</i></p> <p>(5) <i>PP: Como professora?</i></p> <p>(6) <i>PR: É de formar palavras, um jogo que a diretora passou. É um pano que tem lugar para colocar as letras, então tem a figura ele coloca bola então ele tem que colocar as letras para formar a palavra bola. E vai ficando encaixado depois, você tem a bola e tem a cola então você tira a bola e coloca a cola e só troca a primeira letra. São trocas de letras ele já jogou e ele gosta bastante.</i></p> <p>(7) <i>PP: Então tá ok. Mais alguma coisa que vocês queiram acrescentar por hoje?</i></p> <p>(8) <i>PR: Não, acho que é isso. As novas ideias vão surgindo...</i></p>	<p>Processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da memorização de letras, trabalhando a partir da identificação das vogais.</p> <p>PR passa para a I a responsabilidade</p>

No excerto 15 da terceira SR, os sentidos-e-significados atribuídos por PR ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa denotam que a alfabetização ocorre por meio da memorização de letras, trabalhando a partir da identificação das vogais - (4) PR: *É... Eu pensei, vou trazer para as próximas aulas algum jogo, alguns jogos de alfabetização que ele possa jogar com a I; Nesse momento enquanto os colegas vão terminando as outras atividades, que ele possa jogar com a I: memória com algumas palavras como, por exemplo, bola e o desenho da bola. Algumas palavras que ele já conhece, a gente já trabalhou. É da letra inicial e das vogais... Trazer alguns joguinhos para ele tentar, para I jogar com ele aqui na sala. Tem outro jogo, aquele de formar palavra, aquele que tem o, sabe aquele da sala, né? Que eles amam jogar aquele.*

O uso dos jogos proporciona ambientes desafiadores, capazes de estimular o intelecto proporcionando a conquista de estágios mais avançados de raciocínio. Para tanto, o professor precisa saber quais jogos utilizar, pois, quando promove situações de jogos na sala de aula, ocasiona momentos de afetividade entre a criança e o aprender, tornando a aprendizagem mais significativa e prazerosa. PR atribui ao jogo apenas a possibilidade de identificação das vogais e da letra inicial da palavra e, ainda, delega a I a tarefa de jogar com Vitor, sem perceber que, por meio dos jogos, poderia estabelecer momentos de interação com ele, (4) PR: *É... Eu pensei, vou trazer para as próximas aulas algum jogo, alguns jogos de alfabetização que ele possa jogar com a I; Nesse momento enquanto os colegas vão terminando as outras atividades, que ele possa jogar com a I: memória com algumas palavras como, por exemplo, bola e o desenho da bola.*

Ainda no excerto 15, no turno 5, por meio do marcador “como”, solicitamos que PR descreva de que forma seria a atividade com jogos - PP: *Como professora?* E PR explica - (6) PR: *É de formar palavras, um jogo que a diretora passou. É um pano que tem lugar para colocar as letras, então tem a figura ele coloca bola então ele tem que colocar as letras para formar a palavra bola.* Isso evidencia, mais uma vez, que PR compreende que o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio da memorização de letras.

4.6 Décima Segunda Aula de Língua Portuguesa

Na décima segunda aula, a professora organiza as carteiras, cumprimenta os alunos e conta a historinha da Bela Adormecida. Ao término, convida os alunos para lerem o alfabeto com Vitor. O alfabeto manual é usado somente para nomes de pessoas e lugares; não é uma representação direta do português e sim da ortografia, é uma sequência de letras escritas do português e PR convida os alunos à leitura do alfabeto em Libras, com Vitor - (1) PR: *Vamos fazer a leitura do alfabeto em Libras com o Vitor?*

Excerto 16 – 12ª Aula de LP

Realização Linguística

(1) PR: *Vamos fazer a leitura do alfabeto em Libras com o Vitor?*

(2) PR: *-A-. Pra cá que vocês tem qui virá. É assim com a mão que você escreve.*

(3) PR: *A-A-B-B-C-C-D-D-...* (leram e sinalizaram todo o alfabeto manual)

Após a leitura do alfabeto manual com todos os alunos da turma, PR entrega a mesma atividade para toda a turma, inclusive para Vitor. Trata-se de um caracol com os sinais do alfabeto manual, como na figura abaixo:

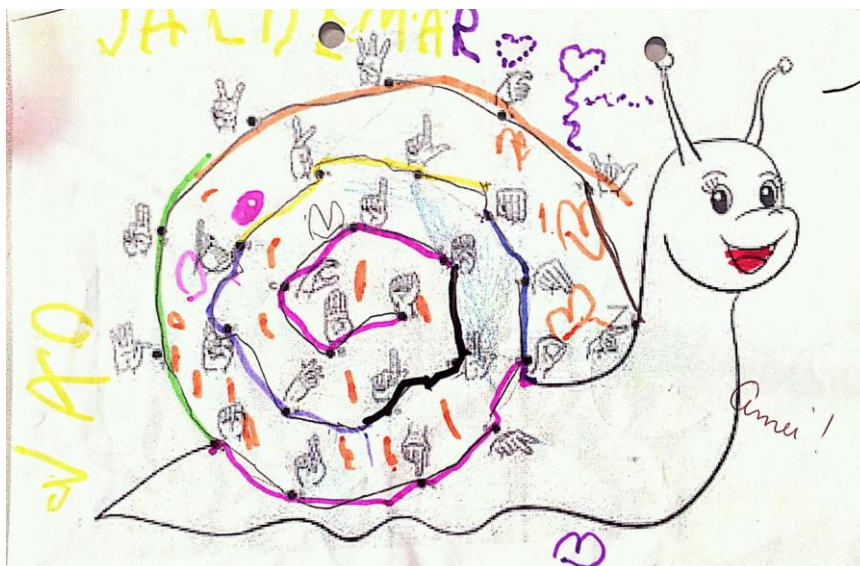


Figura 4: Atividade com o alfabeto, realizada por Vitor.

I digita o alfabeto manual e Vitor faz a ligação das letras do alfabeto na atividade de construção de um caracol, em seguida realizando a pintura.

Excerto 17 – 12ª Aula de LP

Realização Linguística

- (1) I: -A-.
 - (2) V: -A-.
 - (3) I: -A-.
 - (4) I: -B-.
 - (5) I: -C-.
 - (6) I: -D-.
 - (7) I: -E-.
 - (8) I: -F-.
 - (9) I: -G-.
 - (10) I: /VOCÊ ACERTAR. PRESTAR ATENÇÃO./
 - (11) I: -H-.
 - (12) A: (sussurros, conversas...).
 - (13) I: -I-.
 - (14) I: -J-.
 - (15) I: -K-.
- (até o término do alfabeto)

PR pergunta para I como sinalizar caracol em Libras e explica para os alunos.

Excerto 18 – 12ª Aula de LP

Realização Linguística

- (1) A: (sussurros, conversas...).
- (2) PR: *Qual é o sinal profe? Como é o sinal de Caracol?*
- (3) I: /CARACOL/
- (4) PR: *Ó pessoal o sinal de Caracol.*
- (5) PR: /CARACOL/
- (6) V: /CARACOL/
- (7) A: (sussurros, conversas...).

A professora explica para a turma como é o sinal de 'caracol'. Vitor faz gracinhas para os colegas e depois senta-se junto a eles para pintar. É a primeira vez que presenciamos a realização de uma atividade em grupo, conforme pode ser visto na foto – Figura 5:

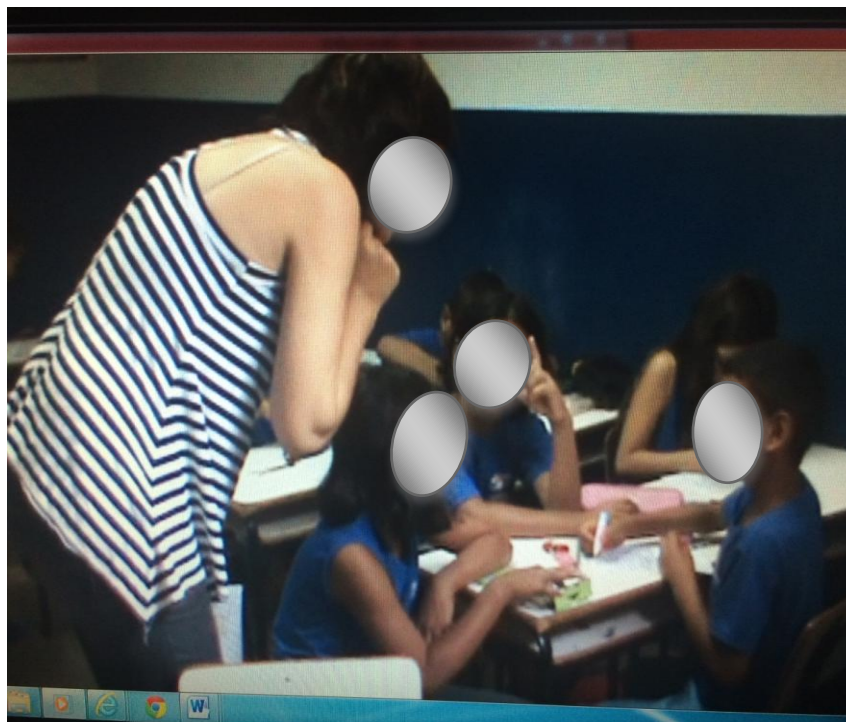


Figura 5: Atividade em grupo com a participação de Vitor.

Aparentemente, PR compreende que sem a mediação da Libras, os estudantes Surdos não poderão compreender as relações textuais na segunda língua, já que necessitam perceber o que é igual e o que é diferente entre sua primeira língua e a língua que estão aprendendo. Assim, parece que PR procura retomar o ensino de língua para Vitor, com uma atividade, praticamente pré-escolar (pintura de um caracol), para tentar relacionar Libras à língua portuguesa escrita. Talvez ela tenha percebido que se deve mostrar para a criança surda que a língua escrita realmente significa algo, evocando este significado em outra língua, a língua de sinais. Libras tem papel preponderante no processo de aquisição da escrita dos Surdos, já que permite que a escrita se torne significativa, e ainda, que constitua seu conhecimento sobre a língua portuguesa escrita por meio da observação entre as semelhanças e diferenças com a língua de sinais.

Percebe-se um deslocamento por parte de PR; ela compreende que Vitor precisa ser inserido no contexto, e que isto se dará por meio da Libras. Nessa aula, presenciamos, pela primeira vez, Vitor realizando uma atividade em grupo, com seus colegas, mediada por PR. Isso é muito importante para o seu desenvolvimento e interação social. A mediação da interação entre Vitor e os colegas, possibilitada por PR, tem um caráter de grande importância, é imprescindível ao processo de

construção do conhecimento, pois interagir no grupo é essencial e depende dos elementos envolvidos no processo inclusivo.

O direito à inclusão está posto nas políticas públicas, porém, o processo inclusivo da pessoa surda transcende o fato desta estar matriculada em uma escola comum. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) apresenta ambiguidades com relação à inclusão de estudantes Surdos em escolas comuns. Em um primeiro momento, recomenda a inclusão de todas as pessoas com deficiência em classes regulares, e, ao mesmo tempo, referencia a importância da Libras na educação dos Surdos, esclarecendo que, devido às especificidades de comunicação desses estudantes, é mais adequado que sua educação seja oferecida em escolas especiais ou em classes especiais nas escolas regulares.

Vitor está inserido em uma escola pública em que seu direito a uma intérprete está sendo assegurado. Nesse contexto, tanto I quanto PR procuram mediar, orientar sua convivência com os demais alunos, incentivando-os a se interessarem pela língua materna de Vitor.

A inclusão tem que ser significativa para o Surdo; precisa dar sentido-e-significado à sua vida. Trata-se de possibilitar interações sociais que sejam mediadoras e que proporcionem a compreensão do contexto em que o Surdo está inserido, para que possa ser autônomo, participativo e ativo na construção desse mundo e da sua própria história. Compete a PR, nesse sentido, desafiá-lo, instigá-lo, buscar formas de promover a compensação, acumular uma energia psíquica capaz de tomar uma rota alternativa para que o desenvolvimento se complete. A atividade de leitura do alfabeto em Libras e da pintura do caracol possibilitou ao Vitor momentos de interação com os colegas, porém, mais uma vez, a atividade proposta não promove letramento, não tem sentido, é o ensino de um código e não promove a aprendizagem da língua portuguesa escrita.

Para efetiva inclusão de Vitor na escola comum/regular, além da necessidade de adequação curricular, devem ser realizadas algumas medidas para o adequado atendimento do aluno, as quais incluem mudanças didáticas e metodológicas, conhecimento de I e PR sobre surdez e sobre a língua de sinais. Para que a escola cumpra seu papel, não basta que o Surdo apenas compreenda e se relacione com a escrita, mas que lhe sejam proporcionadas situações nas quais possa interagir com colegas e refletir sobre o que lê e escreve.

4.7 Sexta Sessão Reflexiva

Iniciamos a sexta SR relembando a atividade de leitura do alfabeto em Libras e da pintura de um caracol com o alfabeto em Libras, proposta por PR e desenvolvida pelos alunos na aula número doze - (1) *PP: Nesse dia I, você trouxe a historinha em Libras da Bela Adormecida os alunos ouviram atentos a historinha, olharam os desenhos ilustrados; o Vitor pediu para ver o livro, e você pediu para ele esperar um pouquinho. E iniciaram depois da historinha a leitura do alfabeto em Libras. O Vitor pediu novamente para ler o livro e você, pediu para ele esperar porque nesse dia tinha uma atividade que era igual para toda turma. Era a atividade de um caracol em Libras, os alunos deveriam ligar o alfabeto em Libras, seguindo a sequência, e essa atividade formaria um caracol.*

A seguir, enfatizamos que percebemos um deslocamento, uma mudança no comportamento dos alunos da classe, quando começaram a perguntar sinais para I, para comunicar-se com Vitor, bem como um deslocamento, uma mudança na atitude de Vitor ao juntar-se aos colegas para realizar a atividade proposta por PR. Apresentamos uma pergunta de conteúdo para saber se refletiram sobre esses acontecimentos - (1) *PP: Nesse dia os colegas também perguntaram para I alguns sinais e duas colegas conversaram com ele, trocaram lápis de cor e, pela primeira vez, o próprio Vitor virou a cadeira para trás e sentou-se junto com as colegas para pintar o desenho do caracol. Uma das colegas fez o sinal de positivo para ele, sinalizando que foi bom ele sentar junto e daí eles fizeram a atividade. Vocês chegaram a refletir sobre isso?* PR responde que sim. Percebemos que nossa relação está ficando mais colaborativa e aprofundamos a pergunta de conteúdo - (3) *PP: O que vocês pensaram? Isso significou algo para vocês?* (Excerto 19).

PR nos responde que os meninos querem se comunicar para brincar e que as meninas querem ajudar Vitor, querem que ele faça parte da sala e que procuram por I para aprender a se comunicar com o Vitor. Assim, percebe-se que o deslocamento e a mudança de atitude por parte de PR favoreceu um deslocamento no grande grupo: para a turma, I e Vitor passaram a serem aceitos como parte do grupo - (4) *PR: A questão de ele ter ido para mesa das amigas, eu vejo assim que é principalmente as meninas. Os meninos querem sinalizar só na hora de brincar e as meninas tem uma necessidade de ajudar, que o Vitor consiga estar cada dia melhor,*

que ele faça parte da sala de verdade. Então em tudo que elas podem sinalizar, ajudar ele a dividir o material, auxiliar ele a perceber o que ele está tendo necessidade. Elas estão o tempo todo participando desse processo, elas gostam de interagir elas estão sempre perguntando os sinais né, para falar com ele. A Joice a Julia, elas já não se dirigem mais para o Vitor falando, elas se dirigem a I e perguntam o sinal e falam com ele. Nessa fala, percebe-se que Vitor e a classe formam um todo e o deslocamento reflete os sentidos que estão mudando o comportamento da classe. Não é o ideal, mas é bom! Não é o esperado no sentido da leitura e da escrita, mas está sendo ensinado um código que pode permitir uma certa comunicação entre a classe e Vitor. No excerto 19, a seguir, verifica-se ainda que os sentidos-e-significados apresentados por I e por PR sobre Libras, apontam-na como indispensável e facilitadora do processo inclusivo do estudante Surdo.

Excerto 19 – 6ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: Nesse dia PR, você trouxe a historinha em Libras da Bela Adormecida os alunos ouviram atentos a historinha, olharam os desenhos ilustrados; o Vitor pediu para ver o livro, e você pediu para ele esperar um pouquinho. E iniciaram depois da historinha a leitura do alfabeto em Libras. O Vitor pediu novamente para ler o livro e você, pediu para ele esperar porque nesse dia tinha uma atividade que era igual para toda turma. Era a atividade de um caracol em Libras, os alunos deveriam ligar o alfabeto em Libras, seguindo a sequência, e essa atividade formaria um caracol. Nesse dia os colegas também perguntaram para I alguns sinais e duas colegas conversaram com ele, trocaram lápis de cor e pela primeira vez, o próprio Vitor virou a cadeira para trás e sentou-se junto com as colegas para pintar o desenho do caracol. Uma das colegas fez o sinal de positivo para ele, sinalizando que foi bom ele sentar junto e daí eles fizeram a atividade. Vocês chegaram a refletir sobre isso?</i></p> <p>(2) <i>PR: Sim.</i></p> <p>(3) <i>PP: O que vocês pensaram? Isso significou algo para vocês?</i></p> <p>(4) <i>PR: A questão de ele ter ido para mesa das amigas, eu vejo assim que é principalmente as meninas. Os meninos querem sinalizar só na hora de brincar e as meninas tem uma necessidade de ajudar, que o Vitor consiga estar cada dia melhor, que ele faça parte da sala de verdade. Então em tudo que elas podem sinalizar, ajudar ele a dividir o material, auxiliar ele a perceber o que ele está tendo necessidade. Elas estão o tempo todo participando desse processo, elas gostam de interagir elas estão</i></p>	<p>A Libras favorece a inclusão do estudante Surdo.</p> <p>A Libras é uma língua importante.</p> <p>A aprendizagem está caminhando num sentido mais social</p> <p>Vitor e a turma formam um todo.</p>

<p><i>sempre perguntando os sinais né, para falar com ele. A Joice a Julia, elas já não se dirigem mais para o Vitor falando, elas se dirigem a I e perguntam o sinal e falam com ele.</i></p> <p>(5) <i>PP: Você consegue perceber que isso aumentou depois que você começou a conversar com eles sobre Libras?</i></p> <p>(6) <i>PR: Sim.</i></p> <p>(7) <i>PR: Eles vêm melhorando a cada dia. A gente sempre retomando, sempre conversando, a importância de eles saberem se comunicar com o Vitor e também que eles vão encontrar outras pessoas surdas e que isso é bom para eles.</i></p>	
--	--

Perguntamos a I por meio de uma pergunta de conteúdo, se o fato dos alunos da classe estarem se dirigindo a ela, para conhecer sinais da Libras e, assim, comunicarem-se com Vitor significou algo para ela - (1) *PP: Você como intérprete, I, isso significou algo para você?* I responde que isso é bom, que Libras é essencial - (2) *I: Foi bom porque a Libras é essencial, né?* (Excerto 20).

I atribuí sentidos positivos a Libras, considerando-a essencial. Libras é o suporte para o desenvolvimento cognitivo de Vitor. Considera-se que a partir da aquisição de Libras, ele possa construir sua subjetividade, pois terá recursos para inserir-se no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo. Constituída como língua, Libras pode conceder ao Vitor uma atuação mais participativa do funcionamento linguístico, permitindo-lhe elaborar seus dizeres, facilitando sua participação no aprendizado de uma segunda língua e interação na assimilação dos contextos, bem como beneficiando todo seu desenvolvimento sociocultural, principalmente, a construção de novas formas de conhecimentos.

No excerto 20 I diz que os alunos a surpreendem a cada dia, que quando Vitor chegou não era assim, que houve um deslocamento, uma mudança na postura dos colegas, que eles querem aprender a se comunicar com Vitor e que isso é muito bom - (2) *I: Mas eles me surpreendem a cada, a cada dia, porque... Agora para pedir, eles pedem para mim, como que é lápis de cor? Como que é essa cor? Como que é aquela? No início não era assim, né PR? Era só para mim pedir para ele, para ele... Agora não, deixa que eu sinalizo e você só me explica que eu vou lá e falo com ele. Isso até mesmo é bom para o Vitor para ele interagir com os colegas dele.*

A inclusão não é uma tarefa fácil, mas é possível, mencionou I - (2) *No início não era assim, né PR?* Na obra de Vygotsky que trata da defectologia, percebemos a defesa da não segregação dos alunos com necessidades especiais, tendo em vista que interações sociais entre grupos heterogêneos é condição fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. No contexto de nossa pesquisa, isso ficou evidente, pois, como vimos, a diversidade pode proporcionar trocas de conhecimentos e habilidades e, ainda, possibilitar o desenvolvimento de valores importantes no reconhecimento de que somos diferentes.

Excerto 20 – 6ª Sessão Reflexiva

Realização Linguística	Sentido-e-Significado
<p>(1) <i>PP: Você como intérprete I, isso significou algo para você?</i></p> <p>(2) <i>I: Foi bom porque a Libras é essencial, né? Ainda mais para eles que pequenininho... desde pequenininho entender que a língua de sinais é necessária, porque às vezes podem encontrar algum Surdo na rua, alguma coisa assim. Mas eles me surpreendem a cada, a cada dia, porque... Agora para pedir, eles pedem para mim, como que é lápis de cor? Como que é essa cor? Como que é aquela? No início não era assim, né PR? Era só para mim pedir para ele, para ele... Agora não, deixa que eu sinalizo e você só me explica que eu vou lá e falo com ele. Isso até mesmo é bom para o Vitor para ele interagir com os colegas dele.</i></p>	<p>A Libras favorece a inclusão do estudante Surdo.</p>

Mesmo que a Libras tenha sido renegada em sua história, nos estudos mais recentes é vista como elemento indispensável para mediar a aprendizagem da segunda língua, para garantir a apropriação de elementos culturais, para assegurar a integração à sociedade e permitir um maior desenvolvimento cognitivo aos Surdos. Por meio da Libras, os Surdos podem conviver de forma muito mais ativa e situada no mundo dos ouvintes. Esses sentidos são compartilhados por esta pesquisadora, por PR e por I.

No desenvolvimento da pesquisa aqui relatada, recorreremos a uma metodologia de pesquisa crítica de colaboração, buscando responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa?
2. Que sentidos são atribuídos pela professora regente, pela intérprete de Libras e pela professora pesquisadora ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo?

Este trabalho de pesquisa, com foco no processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo, teve o propósito de analisar como se dá o ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita do estudante Surdo na sala de aula, em escola de ensino comum.

As aulas de Língua Portuguesa analisadas tinham, como conteúdo principal, a leitura de historinhas, a apresentação de figuras para pintar e escrever o nome. A professora regente não falava em Libras e na sala de aula havia uma intérprete, porém, aparentemente com pouco conhecimento da Libras, diferentemente do que apresentam as políticas públicas, que prescrevem um intérprete com formação adequada.

Para entender como se dava o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para o estudante Surdo, procuramos direcionar o olhar para algumas temáticas: concepções de ensino, de línguas e de ensino-aprendizagem de línguas. Ao pesquisar essas temáticas, objetivávamos verificar como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e, ainda, identificar e compreender os sentidos-e-significados atribuídos pela professora regente, pela professora pesquisadora e pela intérprete de Libras sobre a língua e o ensino de línguas.

Retomando as perguntas que nortearam esta pesquisa, quanto à primeira delas, *“Como ocorrem as interações em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa?”*, percebeu-se existir uma interação em sala de aula entre professora, intérprete e aluno, porém, por conta do pouco conhecimento da Libras, essa interação ficou prejudicada.

As aulas de Língua Portuguesa para estudantes Surdos, dependendo de como o professor as conduza, podem ser um momento rico de aprendizagem. A surdez pode tornar-se um estímulo para o desenvolvimento, através da compensação social, criando-se condições para a pessoa surda apropriar-se da

cultura. Nesse caso, devemos considerar as interações com o meio, com os recursos ou instrumentos externos que o sujeito utilizará para a compensação da surdez. O professor deverá estar atento para não se prender às aparentes limitações do aluno, mas sim para compreender que essas limitações podem estar na sua compreensão sobre a deficiência. De toda forma, no contexto vivenciado nesta pesquisa, a surdez era colocada como impedimento para a promoção da aprendizagem, fator que prejudicou a interação social do Vitor, PR e I.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, “*Quais os sentidos-e-significados atribuídos pela professora regente, pela professora pesquisadora e pela intérprete de Libras sobre a língua e o ensino de línguas?*”, percebeu-se que a língua e o ensino de línguas apoiam-se numa visão de linguagem fragmentada, a partir somente de itens lexicais. A língua é vislumbrada como um código, ou seja, como um aglomerado de signos que se juntam segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Da concepção de língua e linguagem dependerá toda a perspectiva do ensino de línguas a ser adotado no âmbito educacional.

A visão de língua e linguagem (como código) é refletida nas práticas pedagógicas oferecidas ao aluno Vitor em sala de aula, quando professora regente e intérprete associam o ensino de línguas ao aprendizado de um vocabulário. Para a professora regente, ensinar a língua portuguesa é simplesmente apresentar itens lexicais, ou ainda, oferecer um grande contingente de palavras.

A análise mostrou que os sentidos-e-significados atribuídos pela professora regente e pela intérprete ao processo de ensino-aprendizagem de línguas parece apoiar-se em uma visão de linguagem fragmentada, a partir somente de itens lexicais, bem como na simplificação de conteúdos, na tradução de palavras e, talvez, apenas na transposição palavra X sinal, processo que, sabemos, não possibilita o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

As atividades propostas e as atitudes da professora regente e da intérprete revelam uma visão simplista em relação ao Vitor, considerando-o como inapto para a aprendizagem, ou como alguém a quem, no máximo, se confere uma ocupação, uma atividade para preencher o tempo durante o período em que está na escola, dado o descrédito atribuído ao estudante.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gaivota cresceu e voa com suas próprias asas. Olho do mesmo modo como que poderia escutar. Meus olhos são meus ouvidos. Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais. Minhas mãos são bilíngues. Ofereço-lhes minha diferença. Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo...

(LABORIT, 1994)

Iniciamos a escrita deste trabalho contextualizando, na introdução, a problemática vivida por pessoas com NEE, em especial, o Surdo. Na sequência, apresentamos os pressupostos vygotskyanos, discorremos sobre a educação inclusiva, a legislação nacional da educação dos Surdos, a inclusão do Surdo e a concepção de surdez no modelo socioantropológico.

O modelo socioantropológico propõe que a surdez seja vista como uma diferença cultural e linguística, em que os Surdos não se consideram como deficientes, mas como pertencentes a uma minoria linguística. Essa foi a consideração dada a eles neste trabalho.

A partir do conceito de que o sujeito Surdo faz parte de uma minoria linguística, objetivamos compreender criticamente como ocorre o processo de ensino-aprendizagem do Português como segunda língua do Surdo. Mais especificamente, objetivamos identificar e compreender os sentidos atribuídos pela professora regente, pela intérprete e pela professora pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na modalidade escrita, em um contexto inclusivo.

Na tentativa de buscar uma resposta a esses objetivos, nos embrenhamos por uma significativa parte dos estudos vygotskyanos, dissertamos sobre linguagem, mediação, aprendizagem, desenvolvimento, interações sociais, linguagem escrita, defectologia e, por fim, língua e ensino de línguas.

Na abordagem vygotskyana, o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos se dá através da interação com outros indivíduos e com o meio; a interação entre os indivíduos possibilita a geração de novas experiências, conhecimento e aprendizagem. A aprendizagem é uma experiência social, mediada pela interação e

pela utilização de instrumentos e signos. Um signo é algo que significa alguma coisa para o indivíduo, como a linguagem falada, a Libras e ou a escrita.

No tocante ao ensino de línguas, para estudantes Surdos, o Brasil vivenciou e ainda é bastante discutido, qual a abordagem que efetivamente promove a aprendizagem, seja a corrente teórica oralista, a comunicação total ou o bilinguismo.

Os defensores do Oralismo acreditam que o Surdo pode ficar “*normal*” e preconizam a integração e o convívio das pessoas surdas com ouvintes por meio da língua oral. Ao valorizar a modalidade oral de língua, acreditam que se estabelece uma relação direta entre o desempenho na fala e a cognição. Nessa perspectiva, considera-se que o sujeito que se expressa com maior desenvoltura é mais inteligente, pois tem mais acesso à cultura, à compreensão da leitura orofacial, integrando-se efetivamente na sociedade.

Os defensores da Comunicação Total consideram a utilização de todas as formas de comunicação possíveis na educação dos Surdos e acreditam que a comunicação deva ser privilegiada e não apenas a língua.

Já no Bilinguismo consideramos que a pessoa surda, ao adquirir, espontaneamente, a Libras no convívio com seus pares, tem a possibilidade de desenvolver-se nos campos cognitivo, emocional e social. Para nós, defensores do Bilinguismo, o uso da Libras traz grandes benefícios para a criança surda; consideramos a necessidade do Surdo ser “*bilíngue*”, ou seja, de ter acesso e dominar sua língua natural, que é a Libras, e a língua portuguesa, na modalidade escrita.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista, porque considera o canal viso-gestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda; contrapõe-se à comunicação total, defendendo um espaço efetivo para a língua de sinais no trabalho educacional para que cada uma das línguas apresentadas ao Surdo mantenha suas características próprias e que não se “*misture*” uma com a outra. Segundo Lacerda (1998), o objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária.

A pesquisa revelou a carência de qualidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como a ausência de uma metodologia que promovesse a aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, denotou o quanto Vitor é preconceituosamente considerado como incapaz de apreender. O que predominou em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa foi a ênfase na transcrição do alfabeto manual, seguida de exercícios de pintura e identificação de figuras, também de natureza mecânica.

O excessivo número de horas-aula gasto na disciplina Língua Portuguesa com a pintura de figuras e imagens foi desproporcional aos conhecimentos prévios de Vitor. Isso denota que a atividade de pintura estava muito mais voltada ao preenchimento das horas do que ao seu efeito na aprendizagem escrita da língua portuguesa.

O preconceito histórico da associação do Surdo como ser incapaz foi, marcadamente, visível durante o período desta pesquisa. O estudante foi subaproveitado em relação às suas potencialidades e seus direitos de cidadania, nessa perspectiva, acabam por negligenciados. Como uma âncora, a repetição de atividades de pintura e de transcrição do alfabeto manual, dia após dia, puxava Vitor para o fundo de um mar de total desconhecimento da língua portuguesa escrita.

Nas aulas de Língua Portuguesa, observou-se a total falta de entendimento dos processos singulares de aprendizagem do aluno Surdo. Essa falta de compreensão do processo de ensino-aprendizagem subtraiu de Vitor o direito, previsto em Lei específica, de um ensino efetivamente bilíngue, no qual a língua portuguesa deve ser ensinada a partir de metodologia de segunda língua. Daí, o que se viu foi o ensino da língua portuguesa com procedimentos mecanizados e descontextualizados.

Concluindo a análise, fica evidente que, embora professora regente e intérprete apresentem um discurso de que os alunos Surdos têm todas as condições de aprender e de serem incluídos, na prática, Vitor é tratado como excluído, pois se exige menos dele, as atividades são diferenciadas e desinteressantes.

Ainda que professora regente e intérprete pareçam aceitar Vitor, pareçam tentar ensiná-lo, pareçam aceitar a possibilidade de inclusão dos alunos Surdos em uma turma regular/comum, na prática, as atitudes de ambas não promovem a

aprendizagem, mas sim a exclusão, pois deixam transparecer que consideram Vitor menos capaz do que os demais alunos, apesar do discurso ser outro.

Na contramão dos pressupostos teóricos vygotskyanos, a presente pesquisa constatou que o que efetivamente aconteceu em uma turma de segundo ano nas aulas de Língua Portuguesa foi a ausência de um ensino qualificado e diferenciado para o estudante Surdo. O predomínio da prática docente foi de natureza puramente mecanizada, muitas vezes maquiada por discursos politicamente corretos. A pesquisa evidenciou, também, que, de fato, o ensino oferecido ao estudante Surdo é resultado da não formação ou formação deficitária da professora regente e da intérprete.

Assim, a importância e a necessidade de formação dos profissionais que atuam em prol da inclusão de estudantes Surdos aparecem como indispensáveis nas determinações da legislação, e são corroboradas nas análises feitas por esta pesquisadora e aqui apresentadas.

Pensamos, portanto, que, para se afastar de uma concepção de língua que se esgota no código linguístico e em atividades repetidas de digitar e pintar, a língua deve ser concebida como uma atividade constitutiva com a qual se pode tecer sentidos; deve ser vista como uma atividade cognitiva por meio da qual se pode expressar sentimentos, ideias, ações e representar o mundo; deve ser visualizada como uma atividade social a partir da qual se pode interagir com outros indivíduos.

Na visão vygotskyana, a língua não é um código do qual o sujeito se apropria para uso, mas é, sim, reconstruída na atividade de linguagem. O processo de aquisição de uma língua, em sua forma escrita, institui-se como um instrumento indispensável para o conhecimento da linguagem, e as escolas, de um modo geral, têm-se mostrado ineficientes nesse desafio.

As atitudes de Vitor, presenciadas nas aulas de Língua Portuguesa, apontam para a ineficiência do ensino oferecido nas escolas. Isso ficou bem evidenciado, pois, a todo momento, ele rejeitava as atividades que lhes eram oferecidas, ficando aqui registrado UM GRITO DE SOCORRO DE UM ESTUDANTE SURDO.

Atitudes devem ser tomadas, mais e mais pesquisas devem ser realizadas, direitos garantidos devem ser assegurados e postos em prática. Minhas perspectivas futuras aspiram que, por meio da realização de novas pesquisas e da divulgação dos seus resultados, sejamos a voz daqueles que podem se expressar, e

que, por conta de um ensino deficitário, a comunicação lhes tem sido negada; consideramos, ainda, que, por meio de pesquisas e publicações, possamos alcançar e atrair multidões gigantescas em defesa de uma educação que, de fato, promova o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita para pessoas Surdas.

A humanidade sempre tem sonhado como um milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém, a vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano médico-biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de “criança com defeito”. (...) O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral, em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está “em nossas mãos” o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo. (VYGOTSKY, 1995, p. 61).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. 1929. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 4024/61**. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: 5692/71**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. **Lei Nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm> Acesso em: 09 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

BRASIL. Constituição. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília: 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 01 maio 2015.

BENTES, J.A. de O. **Formas do trabalho docente na educação de Surdos: estudos históricos e de representações sociais**. Tese (Doutorado em Educação Especial). 2010. 178f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2010.

BOSCOLO, C.C. **Aplicação e avaliação de um programa de orientação para professores de alunos Surdos incluídos**. Tese (Doutorado em Educação). 2008. 131f. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2008.

CASSOLA, R.V. **Os programas da TV Escola e a Educação Especial: possibilidades de formação contínua de professores do ensino fundamental**.

Dissertação (Mestrado em Educação). 2005. 249f. UCDB. Campo Grande, MS, 2005.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para Surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. Tese (Doutorado em Letras). 2003. 213f. UFPR. Curitiba, 2003.

FIDALGO, S.S. **A Linguagem da Inclusão/Exclusão Social Escolar na História, nas Leis e na Prática Educacional**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2006. 341f. São Paulo, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 out. 2011.

GESUELI, Z.M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos Surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de. (Orgs.) 4ª ed. **Leitura e Escrita - No Contexto da Diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.39-48.

KARNOPP, L.B., PEREIRA, M.C.da C. Concepções de leitura e escrita na educação de Surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de. (orgs.) **Leitura e Escrita no Contexto da Diversidade**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p.33-38.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Trad. Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A.B. O ensino de línguas no Brasil. In: PASCHOAL, M.S. de.; CELANI, M.A.A. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar. São Paulo: EDUC/PUC-SP, 1992. p.15-23.

LABORIT, E. O voo da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994.

LACERDA, C.B.F.de. **Os processos dialógicos entre aluno Surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. Tese (Doutorado em Educação). 1996. 165f. Unicamp. Campinas, 1996.

LACERDA, C.B.F.de. A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Espaço**, Instituto de Educação de Surdo, v.10, p.30-40, 1998.

LACERDA, C.B.F.de. A inclusão escolar de alunos Surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Caderno CEDES**, Campinas, v.26, n.69, ago. 2006. p.163-184. ISSN 0101-3262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2015.

LIBERALI, F.C. Colaboração, Argumentação Colaborativa, Cadeia Criativa e Por que Não Falar de Sonhos, Amizades e Realizações. In: FIDALGO, S.S.; SHIMOURA, A.

da S. (Orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percuro na Formação Docente**. São Paulo: Ductor, 2006.

LIBERALI, F.C. **Formação crítica de educadores: Questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; v.8)

LIMA, M.S.C. Algumas Considerações sobre o ensino de português para Surdos na escola inclusiva. **Letra Magna**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 03, n.05, 2º Semestre de 2006.

LOPES, M.C. A mediação material e sígnica no processo de integração de crianças surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p.58-74.

LOPES, J.C.B. **Leitura em inglês com Surdos: possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), 2009. 224f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: LÚRIA, A R.; LEONTIEV, A.N.; VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 3ª ed. São Paulo: Ícone, 2010. p.143-189.

MAGALHAES, M.C.C; FIDALGO, S.S. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.3, 2010. ISSN: 1984-6398. p.773-97. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000300014 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 out. 2011.

MAGALHAES, M.C.C Pesquisa crítica de colaboração: escolas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.13-39. (As Faces da Linguística Aplicada).

MAGALHAES, M.C.C. Formação contínua de professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de Método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p.97-113. (As Faces da Linguística Aplicada).

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.85-105.

MOURA, M.C. **O Surdo – Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NININ, M.O.G. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ORSOLINI, M. A construção do discurso em sala de aula. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.123-144.

PEIXOTO, R.C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.26, n.69, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 maio 2011.

PEREIRA, M.C.C. **Interação e construção do sistema gestual em crianças deficientes auditivas, filhas de pais ouvintes**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) 1989, 284f. Universidade Estadual de Campinas, IEL. Campinas, 1989.

PEREIRA, M.C.C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes Surdos. In: LODI, A.C.B. ; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TESKE, O. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.47-55.

PEREIRA, M.C.C.; VIEIRA, M.I.S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Intercâmbio**, v.XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

PINHEIRO, E.M.P.; KAKEHASHI, T.Y.; ÂNGELO, M. O uso de filmagem em pesquisa qualitativa. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2005, setembro-outubro. Disponível em: <<http://www.eerp.usp.br>>. Acesso em: 11 maio 2011.

PONTECORVO, C. Interação Social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se Aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.45-61.

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

RODRIGUES-MOURA, D. **O uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como segunda língua para Surdos**: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngue. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 2008. 117f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

ROJO, R.H.R. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SÁ, N.R.L. de. **Os Estudos Surdos**. 2004. Disponível em: <www.feneis.org.br/educacao/artigos_pesquisas/estudos_Surdos.htm>. Acesso em: 20 nov. 2012.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SILVA, A.B.P.; PEREIRA, M.C.C. A imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno Surdo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.20, n.2, ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

SMYTH, J. Teachers Work and the Politics of Reflection. **American Educational Research Journal**. V. 29, no 2, 1992, p.267-300.

SMYTH, J. Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Education and Culture**, Vol. 09, 1989: Iss. 1, Article 2.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SVARTHOLM, K. La educación bilingüe de los sordos: principios básicos. **El bilingüismo de los sordos**. Santa Fé de Bogotá: Instituto Nacional para Sordos, v.1, n.3, p.29-40, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000200019>. Acesso em: 12 abr. 2015.

VYGOTSKI L.S. La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. In: VYGOTSKI, L.S. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Obras Escogidas. Madrid, Visor, 1995, v.3, p.183-206.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, LS. **Obras Escogidas V**. Fundamentos de defectología. Madrid, Visor, 1997. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/25672525/Vigotski-Obras-Escogidas-Tomo-5-Fundamentos-de-Defectologia-Completo-Em-Espanhol>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

VIGOTSKI, L.S. Fundamentos de defectología. In: **Obras Completas**. Havana: Editorial Pueblo Y Education, tomo V, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos superiores. (Orgs.). Michael Cole [et al.]. 7ª ed. Trad. José Cipola Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª ed. Trad. Maria da Pena Vilalobos. São Paulo: Ícone, 2010.

ANEXOS

As transcrições das aulas de língua portuguesa e das sessões reflexivas selecionadas para serem analisadas nesta pesquisa, encontram-se na mídia CD-R anexada a esta tese.

