

“Aquilo que não é consequência de uma escolha não pode ser considerado como mérito ou fracasso. Diante de uma condição que nos é imposta, é preciso encontrar a atitude certa”.

(Kundera)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

AGRADECIMENTOS

APRESENTAÇÃO.....	7
INTRODUÇÃO.....	9
1. A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	14
1.1. A educação de surdos no Brasil.....	20
1.2. Um pouco da história da FENEIS.....	22
1.3. A história dos surdos em Santa Catarina.....	24
1.4. Do conceito clínico ao conceito sócio-antropológico de surdez.....	25
1.5. Cultura surda.....	32
2. A POLÍTICA DE INCLUSÃO.....	34
2.1. Inclusão do aluno surdo no ensino regular.....	35
2.2. A língua de sinais e o intérprete em sala de aula.....	39
3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA.....	43
3.1. Pensamento e linguagem.....	43
3.2. Significado e sentido.....	46
3.3. Formação de conceitos.....	47
3.4. Desenvolvimento e aprendizagem.....	51
4. O CONCEITO DE SER VIVO.....	54
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	62
5.1. Um estudo de caso.....	62
5.2. Local da pesquisa.....	62
5.3. Participantes da pesquisa.....	63
5.4. Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta de dados.....	64
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	67
6.1. As crianças entrevistadas.....	67
6.2. O instrumento de investigação do conceito de ser vivo.....	69
6.3. O conceito de ser vivo elaborado pelas crianças surdas e ouvintes.....	75

6.4. A diferença lingüística e o processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto escolar	79
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	98
10. ANEXOS	100
10.1. Anexo 1 - Instrumento de investigação sobre o conceito de ser vivo	101
10.2. Anexo 2 - Entrevista com os professores da escola.....	119
10.3. Anexo 3 - Entrevista com a coordenadora da E.E.B. Lauro Müller	134
10.4. Anexo 4 - Entrevista com o intérprete de LIBRAS da E.E.B. Lauro Müller	138
10.5. Anexo 5 - Entrevista com os pais	142
10.6. Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista)	154
10.7. Anexo 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (filmagem).....	155

RESUMO

Este estudo objetiva investigar o conceito de ser vivo elaborado pelos alunos surdos de classes comuns do ensino regular, bem como verificar os efeitos da inclusão para a construção de conceitos e integração social. O conceito de ser vivo foi selecionado por ser utilizado desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, tanto na escola quanto fora dela. Pensando na realidade dos alunos surdos, sabemos que existe uma grande dificuldade ao acesso de uma língua que lhes seja oferecida naturalmente (QUADROS, 1997). Isso faz com que desenvolvam um tipo de pensamento mais concreto, já que de acordo com VYGOSTSKY (1993) é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que conseguimos internalizar conceitos abstratos. Este é o grande entrave na aquisição da linguagem das crianças surdas; é bastante difícil conversar com estas crianças sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente em que a criança e o interlocutor se encontram. É possível que estas crianças tenham certa dificuldade em compreender conceitos científicos, devido à ausência de alguns conceitos previamente adquiridos e da sua dificuldade de abstração, já que a abstração e a generalização são funções mentais extremamente dependentes da linguagem (GOLDFELD, 1997). Isto acontece com uma grande parcela de alunos surdos que não tem oportunidade de acesso a uma educação em que a diferença seja reconhecida, onde a educação é baseada no oral-auditivo levando essa criança ao fracasso completamente previsível. Não é ela que é incapaz, o sistema a torna incapaz. Os sujeitos desta pesquisa foram 8 alunos surdos cursando a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental de classes comuns em escolas da rede pública estadual de Florianópolis/SC. O trabalho de campo abrangeu exame documental, relativo à história de vida e à trajetória escolar desse grupo, e um período de observação em sala de aula. A investigação da compreensão do conceito selecionado foi realizada através de um instrumento especialmente elaborado para esse fim. Investigamos também a aquisição desse conceito pelas crianças ouvintes das mesmas classes. Foram ainda entrevistados os professores, a coordenadora pedagógica e o intérprete de Língua de Sinais. A análise dos resultados obtidos não apresentou diferenças significativas. Acredito que esta constatação foi influenciada, principalmente, por três fatores: o conceito científico investigado apresenta uma complexidade muito grande, tanto no meio escolar quanto fora dele; a maioria dos alunos surdos investigados nesta pesquisa apresenta um bom domínio da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, facilitando a aquisição da linguagem e conseqüentemente o desenvolvimento de seu pensamento; além disso, esses alunos apresentam uma vivência escolar bastante longa, tendo cursado várias vezes a mesma série e conseqüentemente apropriando-se de alguns conceitos científicos pelo contato repetitivo.

Palavras-chave: conceito de ser vivo, aprendizagem de surdos, inclusão.

ABSTRACT

The aim of this study is to investigate the concept of living organisms developed by deaf students from common classes of regular education, and also to verify the inclusion effects for the concept construction and social integration. The concept of living organisms has been chosen because it is used since the beginning of fundamental education, as much in the school as out of it. Thinking of deaf students reality, we know that they have a big difficult to access a language naturally offered to them (QUADROS, 1997). Because of this they develop a very concrete thought type, according with VYGOTSKY (1993) is by the dialogue and the conceptual system acquisition that we can understand abstract concepts. This is the big question on the language acquisition by deaf children. It is possible that these children have some difficulties to understand some scientific concepts, due to the absence of some previous acquired concepts and the difficulty with abstraction, considering that abstraction and the generalization are mental functions extremely dependent of the language (GOLDFELD, 1997). The research participants were eight deaf students from common classes of basic education attending at levels 5 and 6 of public schools at Florianopolis/SC. The field work has covered documentary exam, related to group life's history and school course, and a observation period in class room. The investigation of selected concept understanding has been done through an instrument specially made for that use. The acquisition of that concept by non-deaf children from same classes was also studied. Besides that, interviews have been done with teachers, pedagogical coordinator and the signals language interpreter. The result of the analysis revealed non-significant differences about the understanding of concept of living organisms for deaf and non-deaf children. Probably three factors have influenced these results: the investigated scientific concept is hard to understand, no matter if its inside or outside of the school. The deaf students in the research have a good knowledge of the Brazilian Signals Language, know as LIBRAS, that knowledge helps the language acquisition, consequently the thought development. Finally, these students had a long time in the school, attending in the same level more than one time and maybe acquiring some concepts by repetitive contact.

Key Words: Concept of living organisms, deaf people learning, inclusion.

Agradecimentos

Este trabalho é fruto de muitos desafios, discussões críticas e da participação especial de pessoas que me incentivaram e acreditaram em minha capacidade. Sem esse apoio, esta etapa de minha vida acadêmica não seria concluída. Com elas compartilho minha satisfação e gratidão:

À professora Dra. Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli, além de amiga, orientadora incansável e perspicaz, que soube me apoiar e incentivar nos momentos mais difíceis e com seriedade e compromisso apontou-me caminhos, enriquecendo muito o trabalho com suas contribuições.

Aos professores e colegas do curso de mestrado em Educação Científica e Tecnológica, que estiveram juntos nessa caminhada possibilitando aprendizagens e convívios de inestimável valor.

Às escolas E.E.B. Lauro Muller e E.E.B. Hilda Teodoro Vieira, que me acolheram muito bem e que sem a colaboração das mesmas não seria possível a realização desta pesquisa.

Aos professores, coordenadores e alunos das duas escolas que conviveram com minha presença durante suas aulas e ainda pacientemente responderam minhas perguntas nas entrevistas. Aos familiares dos alunos surdos que também se dispuseram a participar da pesquisa.

Ao intérprete de LIBRAS da E.E.B. Lauro Muller que me auxiliou muito nas traduções das entrevistas com os alunos surdos e prestou ricas contribuições ao trabalho.

Os comentários e contribuições das professoras Vivian Leyser da Rosa e Ronice Muller de Quadros, feitos na ocasião do exame de qualificação, que me auxiliaram a direcionar os rumos deste trabalho.

Ao meu marido, pelos muitos momentos de paciência, carinho, apoio e, sobretudo, incentivo. E pela fundamental ajuda nas discussões de textos, clareando idéias, redações e auxiliando na formatação do trabalho final.

Aos meus familiares e amigos, pelo apoio e incentivo em todos os momentos para atingir meus objetivos.

APRESENTAÇÃO

O tema deste trabalho é o resultado da trajetória de minha vida profissional, que de várias formas, e em muitos momentos esteve relacionada com a surdez. O meu trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) (1998), intitulado “Estudo Genético de Crianças Portadoras de Deficiência Auditiva na Grande Florianópolis”, despertou profundamente meu interesse pelo assunto. Naquele período tive contato com diversas famílias de crianças surdas, pois o objetivo do trabalho era investigar as possíveis causas da surdez procurando identificar os casos de surdez de origem genética, bem como oferecer o aconselhamento genético a todos os interessados e às suas famílias. Nas diversas conversas e entrevistas que realizei com essas famílias pude perceber que grande parte das crianças surdas enfrenta muitos problemas de comunicação na escola, na família, com os amigos e até mesmo com seus pais, e que situações mal resolvidas são motivo de sofrimento para a família e principalmente para as crianças, que ficam de certa forma excluídas do convívio escolar e social.

No entanto, foi em minha trajetória como professora que começaram a surgir de forma mais significativa algumas indagações relacionadas à surdez e ao processo de aprendizagem do aluno surdo. Tanto no curso de pedagogia quanto na especialização que realizei em Psicopedagogia, os conteúdos sobre como trabalhar com os vários tipos de necessidades especiais são abordados de maneira muito teórica e superficial, não proporcionando ao professor uma preparação adequada para trabalhar com estas crianças em sala de aula. No papel de professora de alunos surdos incluídos no ensino regular pude sentir as dificuldades enfrentadas por estes que, na maioria das vezes, não conseguem estabelecer uma comunicação satisfatória com seus colegas e professores e acabam por isolar-se ou, às vezes, revoltar-se com esta situação. Nesse período também me angustiei com a incapacidade que nós, professores, apresentamos diante desta realidade e da falta de apoio e subsídios por parte dos órgãos educacionais.

Atualmente a educação de surdos é um assunto bastante preocupante, visto que as práticas pedagógicas oferecidas a estes alunos muitas vezes não dão conta de oferecer-lhes um mínimo domínio adequado dos conhecimentos veiculados na escola, fato que tem deixado muitos professores preocupados frente ao seu desconhecimento e sua incapacitação

para lidar com o aluno surdo.

Diante desta realidade senti a necessidade da pesquisa sobre a aprendizagem e a inserção dos alunos surdos na escola de ouvintes. Essas indagações me levaram ao Curso de Mestrado em Educação Científica e Tecnológica, através do qual tenho voltado meus estudos para a área de educação de surdos, procurando refletir sobre sua aprendizagem com relação à aquisição de um conceito científico e as implicações deste processo de inclusão do aluno surdo.

INTRODUÇÃO

De acordo com QUADROS (1997), no Brasil as crianças surdas geralmente não têm acesso a uma educação especializada, e é comum encontrarmos surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Além disso, há defasagens nas demais áreas previstas para as séries considerando o currículo escolar (em relação ao conteúdo escolar). A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS (1995) cita uma publicação e dados da própria FENEIS a respeito do desempenho escolar:

“Através de pesquisa realizada por profissionais da PUC do Paraná em convênio com o CENESP (Centro Nacional de Educação Especial) publicada em 1986 em Curitiba, constatou-se que o surdo apresenta muitas dificuldades em relação aos pré-requisitos quanto à escolaridade, e 74% não chega a concluir o 1º grau. Segundo a FENEIS, o Brasil tem aproximadamente 5% da população surda total estudando em universidades e a maioria é incapaz de lidar com o português escrito” (FENEIS, 1995, p.07).

Segundo VYGOTSKY (1993), *“a linguagem possui além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento. O processo pelo qual a criança adquire a linguagem segue o sentido do exterior para o interior, do meio social para o individual”*. Trazendo estas afirmações para a realidade do surdo, percebe-se que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda muitas vezes não têm origem na criança e sim no meio social em que ela está inserida, que freqüentemente não é adequado em termos de linguagem e comunicação.

A aprendizagem que se inicia através das relações interpessoais necessita, na maioria das vezes, da linguagem. O atraso da linguagem causa atraso na aprendizagem e conseqüentemente no desenvolvimento cognitivo, já que é a aprendizagem que o impulsiona. A aprendizagem das crianças surdas em geral não é facilitada; muitas vezes segue caminhos diferentes daqueles das crianças ouvintes, que passam por um processo de aprendizagem formal, sem dificuldades lingüísticas. Assim sendo, acredito que apenas o acompanhamento diferenciado da criança surda pode colocá-la em situação de igualdade na comunidade dos ouvintes.

No decorrer da história, assim como atualmente, os educadores criaram diferentes

metodologias para ensinar os surdos. Alguns se utilizavam apenas da língua oral; outros consideravam mais adequada a língua de sinais, que é uma língua espaço-visual criada através de várias gerações pelas comunidades de surdos. Outros ainda criaram códigos visuais, que não se configuram como uma língua, para facilitar a comunicação com seus alunos surdos.

Reportando-nos à nossa realidade, ainda existe uma grande dificuldade de acesso a uma língua que seja oferecida natural e constantemente à criança surda. Tenho observado que é bastante difícil conversar com crianças surdas sobre assuntos não relacionados diretamente ao ambiente em que a criança e o interlocutor se encontram. Assim podemos esperar que as crianças surdas tenham mais dificuldade em compreender conceitos científicos - que exigem abstração - já que, segundo VYGOTSKY (1993), tanto esta quanto a generalização são funções mentais extremamente dependentes da linguagem.

Assim sendo, a educação de surdos torna-se um assunto inquietante, principalmente porque diferentes práticas pedagógicas envolvendo os alunos surdos apresentam uma série de limitações, geralmente levando esses alunos, ao final da escolarização básica, a não serem capazes de desenvolver satisfatoriamente a leitura e a escrita na língua portuguesa, e a não terem domínio adequado dos conteúdos acadêmicos (LACERDA, 2002).

DELIZOICOV e ANGOTTI (1995), apresentam farta literatura indicando que o conhecimento anterior do aluno, independentemente de sua escolaridade, muitas vezes pode interferir na efetiva apreensão do conteúdo veiculado na escola. Em particular, no ensino das Ciências, situações conflitivas emergem oportunizando a “convivência” de duas estruturas de conhecimento paralelas, que para o mesmo fenômeno estudado não fornecem a mesma interpretação. Se o professor não souber problematizar e contextualizar tais concepções, acabam prevalecendo os conceitos e preconceitos do senso comum. Essa questão é crucial para a apropriação efetiva dos conceitos científicos trabalhados na escola.

No contexto das investigações em ensino de Ciências foi pesquisada a influência das relações sociais no desenvolvimento do aluno. De acordo com CARVALHO (1997), trabalhos de DUSCHL (1995), LEE y ANDERSON (1993), PINTRICH e cols. (1993) mostraram que quando aumentam as oportunidades de conversação e de argumentação durante as aulas também se incrementam os procedimentos de raciocínio e a habilidade dos alunos para compreender os temas propostos. Levando-se em conta a dificuldade de socialização e, por vezes, a ausência de concepções prévias (podem existir se forem verbalizadas), vocabulário

restrito e dificuldades de abstração, é possível inferir que alunos surdos tenham dificuldade na compreensão de alguns conceitos científicos.

Em minha prática educativa durante os últimos três anos, observei crianças surdas cursando classes comuns das primeiras séries do ensino fundamental de escolas públicas, onde a educação ainda é baseada, quase que exclusivamente, no método oral-auditivo, o que faz com que estas crianças apresentem grande dificuldade de expressar suas idéias através de qualquer processo comunicativo, seja através da linguagem escrita ou através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Estas crianças têm sérias dificuldades para escrever uma estória, narrar um fato, ler e interpretar um texto, descrever situações, o que sugere que a dificuldade na compreensão de conceitos científicos seja ainda maior.

Outra questão que merece destaque neste trabalho reside no fato de nos questionarmos que oportunidades educacionais estão sendo oferecidas ao aluno surdo inserido em uma classe comum de escola regular. Diante de nossa realidade esse processo de inclusão, bem elaborado no papel, tem apresentado dificuldades em sua implantação pela instituição escolar. Mesmo diante da obrigatoriedade gerada pela nova política educacional e legislação atual, muitos educandos surdos encontram-se à margem da escola, ou incluídos apenas fisicamente.

Este trabalho pretende contribuir para a discussão acerca da educação dos surdos incluídos em classes regulares, e mais especificamente investigar sua aprendizagem com relação aos conceitos científicos. Tal aprendizagem apresenta algumas conclusões distorcidas que atribuem ao surdo e à surdez todas as limitações cognitivas que, quando existem, costumam relacionar-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Investiguei um conceito científico muito presente no cotidiano das crianças, tanto no meio escolar quanto fora dele: o conceito de ser vivo. Para tanto, pesquisei qual o conceito de ser vivo elaborado por crianças surdas e ouvintes cursando a 5ª e 6ª séries de classes regulares do ensino fundamental.

Neste estudo busquei caracterizar o conceito de ser vivo elaborado pelas crianças surdas e ouvintes de uma mesma classe, comparando o processo de apropriação desse conceito entre elas; verificar se o professor adota práticas pedagógicas específicas em relação aos alunos surdos; observar como se dá o processo de linguagem/comunicação entre o aluno surdo e o professor, bem como sua integração e relacionamento com os colegas de classe e

oferecer contribuições para que as dificuldades enfrentadas na educação de crianças surdas possam ser minimizadas.

Para dar suporte a tais questões procurei situar no primeiro capítulo algumas implicações sobre as questões históricas da educação dos surdos em outros países e principalmente no Brasil, destacando as filosofias educacionais que nortearam a educação dos surdos ao longo dos anos, as metodologias de ensino adotadas e suas implicações para a aprendizagem dos sujeitos surdos. Relatei também as concepções com relação à surdez, onde busquei apresentar sua possibilidade dentro de uma recente linha teórica que descaracteriza a surdez, o surdo e a língua de sinais como um problema, apresentando aspectos que questionam as representações que envolvem esses sujeitos.

No segundo capítulo discuti os aspectos relacionados à inclusão do aluno surdo no ensino regular, a questão política que assegura tal processo e como ele está ocorrendo na prática, em termos de expectativas, dificuldades e facilidades. Abordei também a questão da língua e as dificuldades do surdo para se comunicar em uma escola onde praticamente todos utilizam apenas a língua oral. Com relação a isto enfatizei as características, as especificidades e a importância da LIBRAS na formação de processos mentais da criança surda, sua interação social e conseqüentemente seu desempenho no contexto escolar. Finalizo este capítulo apresentando a questão da inserção do intérprete de Língua de Sinais em sala de aula, discutindo as vantagens e limitações desta prática, que ainda é rara na maioria das escolas brasileiras.

O terceiro capítulo é dedicado à aquisição da linguagem e ao desenvolvimento cognitivo da criança surda, onde são apresentados os aspectos teóricos da relação entre pensamento e linguagem, a questão do significado e sentido atribuídos às palavras, a formação de conceitos e o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança surda. Para tanto me fundamentei na corrente teórica dos estudos realizados por VYGOTSKY (1993) e GOLDFELD (1997).

Apresento o quarto capítulo onde abordo o conceito de ser vivo, como o mesmo é apresentado no decorrer do ensino regular e sua complexidade tanto no campo pedagógico quanto no campo acadêmico. Para um melhor entendimento das concepções que norteiam este conceito me apoiei em trabalhos como os de EL-HANI e VIDEIRA (2000) e KAWASAKI

(2002).

O quinto capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados para realizar a pesquisa, desde a exposição sobre a opção pelo estudo de caso, como a escolha e caracterização do local da pesquisa, dos participantes e a descrição dos instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta dos dados.

No sexto capítulo apresento a discussão e análise dos dados, onde são abordados os principais aspectos envolvidos na pesquisa: a questão da inclusão dos alunos surdos no ensino regular, a realidade das escolas onde a pesquisa foi realizada, bem como a visão dos professores e da família em relação à aprendizagem dos alunos surdos. Destaquei também a utilização da LIBRAS e a presença do intérprete em sala de aula. São discutidas as interpretações com relação ao conceito de ser vivo construído pelos alunos surdos e ouvintes das classes investigadas, confrontando-as com o referencial teórico que norteou a pesquisa.

I. A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A idéia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade, os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonados ou sacrificados.

A crença de que o surdo era uma pessoa primitiva fez com que a idéia de que ele não poderia ser educado persistisse até o século quinze. Até aquele momento eles viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. A partir do século dezesseis têm-se notícias dos primeiros educadores de surdos (GOLDFELD, 1997).

Segundo PERLIN (2002), na História, os Mestres de Surdos se sobressaem sempre. Isso acontece porque muitos de seus métodos foram registrados e citados como exemplos para a educação de surdos até tempos recentes, e alguns desses métodos perduram até hoje. A história da educação de surdos passou por mudanças profundas com o início do uso da língua de sinais no processo de ensino. O abade L'Épée (1712-1789) foi um dos grandes responsáveis por essas mudanças, mesmo que só tivesse conhecido a língua de sinais quando tinha em torno de 60 anos. O abade reuniu os surdos pobres dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para surdos, provavelmente influenciada pelos ideais da Revolução Francesa. Foi nesse espaço educativo que se iniciou o uso da língua de sinais. O resultado positivo da metodologia utilizada pelo abade francês chamou a atenção dos educadores da época, tendo como resultado a fundação de inúmeras escolas de surdos tanto na Europa como nos Estados Unidos. A partir dessa escola também despontaram profissionais surdos e ouvintes que se espalharam pelo mundo, além de ocorrer a migração de educadores de surdos para a França em busca desse método, destacando-se dentre eles Gallaudet.

As escolas fundadas em outros países, nos moldes da França, passaram a usar as línguas de sinais nacionais e a explorar novos recursos na educação de surdos. O currículo da escola para surdos, em Paris, passou a conter língua de sinais, religião, língua nacional e formação profissional. Essa diferença na educação dos surdos perdurou pouco, sendo abafada pela força da Filosofia e da Medicina, que não podiam acreditar nessa representação da pessoa surda, ou seja, na sua capacidade como surdo. O que predominou, no final do século XIX, foi o valor da palavra falada e da normalidade da pessoa ouvinte. O método pedagógico

que usava a língua de sinais, naquela época, foi considerado inferior pelos ouvintes, isto é, inadequado ao desenvolvimento da pessoa surda (PERLIN, 2002).

Começa então a ascendência oralista. SOUZA (1998) relata que o oralismo tem suas origens históricas na modernidade, pelos anos de 1750, tendo como seu fundador o médico alemão Samuel Heinicke. Esse método tem como idéia central a patologia crônica do surdo. Essa patologia pode ser traduzida como lesão no canal auditivo que obstaculiza a aquisição da língua. Segundo Heinicke, as intervenções clínicas poderiam corrigir e induzir o surdo ao uso da fala (PERLIN, 2002).

SOUZA (1998) também descreve que muito do que Heinicke avaliava como língua¹ mantém-se até os dias de hoje. Os profissionais do oralismo, ao longo da história da educação de surdos, têm usado, em maior ou menor grau, as determinações desse médico. Gestos ou sinais de qualquer natureza eram considerados como caminhos para a língua de sinais, portanto eram expressamente proibidos.

O Oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva. Esta estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma “reabilitação” da criança surda em direção à “normalidade”, à “não-surdez”.

A criança surda deve, então, se submeter a um processo de reabilitação que se inicia com a estimulação auditiva precoce, que consiste em aproveitar os resíduos auditivos que os surdos possuem e capacitá-las a discriminar os sons que ouvem. Através da audição e, também a partir das vibrações corporais e da leitura oro-facial, a criança deve chegar à compreensão da fala dos outros e, finalmente, começar a oralizar.

De acordo com GOLDFELD (1997), ao colocar o aprendizado da língua oral como objetivo principal na educação dos surdos muitos outros aspectos importantes do desenvolvimento infantil são deixados de lado. Apenas profissionais que igualam o conceito de língua oral com o conceito de linguagem podem acreditar que os anos em que a criança surda

sofre atraso de linguagem e bloqueio de comunicação (o que é inevitável quando lhe oferecem apenas a língua oral como recurso comunicativo) não prejudicam o seu desenvolvimento. Se, ao contrário, utilizarmos o conceito mais amplo da linguagem e analisarmos sua importância na constituição do indivíduo, como ferramenta do pensamento e como a forma mais eficaz de transmitir informações e cultura, perceberemos que somente aprender a falar (oralizar) através de um processo que leva tantos anos é muito pouco em relação às necessidades que a criança surda tem, como qualquer outra criança.

Atualmente os surdos educados pela concepção oralista falam sobre os horrores e as perseguições que sofriram no uso desse método. No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi proibido, não só nas organizações de surdos, mas também nas instituições educativas e até no convívio familiar. Os surdos eram submetidos, às vezes, a castigos pesados caso utilizassem a língua de sinais. Houve histórias de impedimento de contato pessoal entre surdos, repressões e outros. Até os dias de hoje, esses surdos continuam com estranhos receios. Também existem casos de surdos que se voltaram contra a língua de sinais considerando-a como não-motivadora da convivência social ou inadequada por diversos outros motivos (PERLIN, 2002).

Quanto à língua de sinais, é impossível precisar o tempo certo de seu surgimento. O que a história registra é que ela foi contestada em sua autenticidade, principalmente pelo fato de a língua oral ser hegemônica. Segundo PERLIN (2002), a língua de sinais mostra um processo de evolução bastante complexo. A autora refere casos de surdos que atribuem a ouvintes a invenção da língua de sinais e de pesquisadores surdos que verificaram que surdos de algumas comunidades norte-americanas e de países da Europa acreditam que ouvintes, ou mesmo L'Épée, instituíram a língua de sinais. Para os surdos, essa idéia de invenção de língua pode estar diretamente ligada a que o ouvinte possui atributos capazes de criar através de seu conhecimento.

Ainda de acordo com essa autora é provável que a língua de sinais já existiria em Paris antes de L'Épée e que, naquele tempo, a língua de sinais era uma língua utilizada apenas na comunidade surda (diferentemente da LIBRAS). O que o abade L'Épée fez foi estudar a língua de sinais, verificando o que faltava para que pudesse atuar como uma linguagem educacional

¹ O termo língua, no sentido utilizado por Souza (1998), refere-se a um sistema de regras abstratas composta por elementos significativos inter-relacionados.

semelhante à utilizada nas escolas daquele tempo. Além disso, na época de L'Épée, os surdos foram constantemente introduzindo palavras e sinais que se adaptassem aos conhecimentos que estavam sendo adquiridos.

A consideração formal da língua de sinais como língua é realmente recente e foi observada pela primeira vez na pesquisa do norte-americano William Stokoe, inicialmente publicada em *Studies in Linguistics* (1978), comprovando que a língua de sinais tinha o mesmo *status* lingüístico que uma língua oral. A partir desse trabalho, outros pesquisadores passaram a comprovar que as línguas de sinais são línguas que possuem todas as estruturas necessárias para o *status* de língua, possuindo inclusive uma estrutura independente das várias línguas orais. Dessa forma, puderam criar os fundamentos para implantação de uma educação bilíngüe para surdos (PERLIN, 2002).

A autora relata que na década de 1960, com a comprovação do status da língua de sinais e a não-concretização dos ideais do oralismo na educação de surdos nos Estados Unidos, instaurou-se uma nova filosofia denominada “comunicação total”. Entretanto, essa concepção de ensino teve uma vida muito curta, pois tinha em suas bases teóricas os mesmos ideais do oralismo. Uma constatação dessa afirmativa está no fato de utilizar apenas os sinais da língua de sinais como instrumento facilitador na aprendizagem da língua oral.

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, essa filosofia defende a utilização de recursos espaço-visuais como facilitadores da comunicação (GOLDFELD, 1997).

Os profissionais que seguem a comunicação total percebem o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como o portador de uma patologia que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa (CICCONE, 1990).

Uma das grandes diferenças entre a comunicação total e as outras filosofias educacionais é o fato de a comunicação total defender a utilização de qualquer recurso lingüístico para facilitar a comunicação com pessoas surdas, seja a língua de sinais, a linguagem

oral ou códigos manuais. Outra característica importante é o fato desta filosofia valorizar bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que à família cabe o papel de compartilhar seus valores e significados, formando através da comunicação e, em conjunto com a criança, sua subjetividade.

A comunicação total acredita que o bimodalismo (uso simultâneo de códigos manuais e língua oral) pode minimizar o bloqueio de comunicação que geralmente a criança surda vivencia, evitando assim as dificuldades para o seu pleno desenvolvimento e possibilitando aos pais ocuparem o papel de principais interlocutores de seus filhos.

SOUZA (citado por PERLIN, 2002) mostra que, contraditoriamente, a continuidade do oralismo através da comunicação total também trouxe as bases para o desenvolvimento do bilingüismo².

O bilingüismo surgiu nos meios lingüísticos justamente após a publicação da tese de Stokoe. Essa tese deixava em evidência o fato de que o sistema de comunicação por sinais, utilizado pelos surdos americanos (*American Sign Language - ASL*) era, de fato, uma língua como outra qualquer. A proposta de Stokoe desencadeou várias pesquisas que apesar de suas diferenças no enfoque teórico e/ou metodológico, motivou a amplificação do espaço lingüístico, atingindo, inclusive o espaço educacional e pedagógico.

O bilingüismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural³ dos surdos e, como segunda língua a língua oficial de seu país (GOLDFELD, 1997).

Os autores ligados ao bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da comunicação total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez. O conceito mais importante que a filosofia bilíngüe traz é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias.

² O bilingüismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua portuguesa escrita.

³ Língua natural, segundo Skliar (2001), não se refere a uma certa espontaneidade biológica, mas sim como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda - tanto estrutural como funcionalmente - com o passar do tempo.

Atualmente, o bilinguismo está ocupando um grande espaço no cenário mundial. Nos EUA, Canadá, Suécia, Venezuela, Israel, entre outros países, existem diversas universidades pesquisando a surdez e a língua de sinais sob a ótica da filosofia bilíngüe (GOLDFELD, 1997).

Segundo PERLIN (2002), não se deve descartar a hipótese da educação bilíngüe ser uma proposta de grupos decorrente de movimentos articulados às resistências político-culturais surdas, no entanto, um dos perigos do bilingüismo é ficar apenas no aspecto sociolingüístico. É preciso partir da idéia de que a educação de surdos é mais ampla do que uma abordagem lingüística. A comunidade surda não é, e não será nunca, prisioneira de uma dualidade; outras línguas correntes no Brasil, como o espanhol e o inglês, também são necessárias. Um outro perigo é o bilingüismo com vistas a um final feliz, isto é o monolingüismo, o que novamente provocaria um gueto no sentido do fechamento da comunidade surda em relação a uma esmagadora hegemonia ouvinte.

Estamos vivendo um período de transição onde as teses que definem o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilingüismo continuam sendo confrontadas. Talvez haja no Brasil uma “simpatia pelo Bilingüismo”, sendo elegante e até “moderno” definir-se enquanto “bilíngüe”, no entanto, ainda há muito desconhecimento a respeito dos pressupostos teóricos que, de fato, definem uma abordagem educacional que considera a identidade, a língua e a cultura surdas como eixo fundamental (SÁ, 2001).

Sabemos que hoje em dia, no Brasil, ainda existe um hiato entre a quantidade de pesquisas que vêm sendo realizadas sobre o bilinguismo e a língua de sinais, e a utilização desta filosofia que, na prática, ainda não foi implantada. São raros os programas televisivos em língua de sinais e não temos intérpretes em locais essenciais como salas de aula, hospitais, repartições públicas, etc. Em nossos dias, a pedagogia do surdo implica ver a identidade e a diferença como processos de produção social. Não é mais a imposição da normalidade, é o processo para a diferença. Esta implantação está em processo no que se refere à questão de tentar converter em práticas resultados de pesquisa, porém várias dificuldades emergem. Uma delas é que apesar de existirem professores surdos, ainda são poucos os habilitados para atender a uma demanda tão ampla no sistema de ensino brasileiro. Do mesmo modo, são poucos os professores ouvintes de surdos que, de fato, conhecem a língua de sinais, e no entanto são esses profissionais, em sua ampla maioria, que atuam na educação de surdos.

Levando-se em conta estes fatos percebemos que em nossa educação pública, ainda é

muito raro encontrarmos escolas que utilizem a língua de sinais em sala de aula. O que ocorre em muitos casos é que os alunos conversam entre si através da língua de sinais, mas as aulas são ministradas em português, por professores ouvintes que não dominam a LIBRAS, o que praticamente impossibilita a compreensão por parte dos alunos. Mas a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhecem a língua de sinais. Muitas crianças, adolescentes e até adultos surdos não participam da comunidade surda, não utilizam a língua de sinais e também não dominam a língua oral.

1.1. A educação de surdos no Brasil

Em relação ao Brasil, temos informações de que em 1855 chegou aqui o professor surdo francês Hernet Huet, que tinha como principal propósito a fundação de uma escola de surdos, sendo “levado por sentimentos de solidariedade humana, cogitou, por sua vez, a fundação de uma casa de ensino e abrigo para seus companheiros surdo-mudos” (PERLIN, 2002).

Segundo PERLIN (2002), naquele tempo, no Brasil, não havia uma idéia pública acerca da educação dos surdos e, inclusive, as famílias relutavam em educá-los, dificultando a Huet concretizar seu propósito. Por ter trazido uma carta de recomendação do Ministro de Instrução Pública da França, no entanto, ele foi apresentado ao Reitor do Imperial Colégio Pedro II, que lhe abriu as portas para criar a primeira escola de surdos no país, porém também não podemos nos esquecer de que para desenvolver o seu trabalho, o professor Huet contava com o auxílio da nobreza ligada ao governo.

Em janeiro de 1856, apresentou o programa para a educação dos surdos e, dois anos mais tarde, apresentou os seus sete alunos ao imperador, realizando o exame público dos mesmos, de acordo com os moldes daquela época, entusiasmando o público que assistiu, frente aos resultados que eles alcançaram.

Parece evidente que a forma de ensinar surdos utilizada por Huet era a “didática especial de surdos-mudos”, como era chamada naquela ocasião essa modalidade de ensino. Tratava-se do mesmo processo utilizado por L’Épée no Instituto de Surdos de Paris. Huet também se interessou pela formação de professores surdos, porém o pouco tempo de

permanência no Brasil não foi suficiente para que essa profissão pudesse se desenvolver.

A história do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, está ligada diretamente à trajetória da história do surdo no Brasil. O INES foi fundado em 26 de setembro de 1857 pelo professor Eduard Huet, com o apoio de Imperador D. Pedro II. A proposta educacional de surdos usada pelo professor Huet permaneceu por pouco tempo. Em 1871, houve tentativas para introduzir o método oral sem grandes resultados e, em 1873, iniciou-se o ensino profissionalizante naquela instituição.

Apesar do congresso de Milão⁴, em 1880, ter decretado o ensino oral puro, o método L'Épée continuou no Brasil até 1901. Nos anos seguintes, o Instituto caminhou para a concepção oralista na educação de surdos e, em 1930 instaurou-se definitivamente a visão clínica, quando o Instituto passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde.

Mesmo com essa concepção oralista, muitos alunos surdos narram que, em 1970, os professores desse Instituto continuavam apoiando o desenvolvimento das comunidades surdas e da educação de surdos, principalmente em relação aos alunos de outros Estados. Muitos desses “alunos cobravam liberdade para usar LIBRAS” dentro e fora do INES (ANTÔNIO CAMPOS, 2001 *apud* PERLIN, 2002).

Por influência de um professor ouvinte, Dr. Brasil Silvado Júnior, que entrou em contato com Associações de surdos dos países da Europa, foram se formando as primeiras associações de surdos no Brasil. Inicialmente estas associações eram controladas pelos ouvintes e as idéias do oralismo eram as que predominavam. Algumas dessas associações ainda mantêm suas atividades até os dias de hoje, mas a grande diferença dos movimentos iniciados pelos surdos no Brasil está nas Associações de surdos fundadas por lideranças surdas, que inauguraram um novo capítulo nas relações políticas entre surdos e ouvintes.

Em 1950, na cidade de São Paulo, alguns surdos que tinham liderança e ex-alunos do INES, costumavam encontrar-se para um bate-papo na praça Matriz ou em alguma rua-ponto, independentemente de sua classe social. Essa prática teve sua origem com os alunos do INES, que se reuniam para conversar quando saíam das aulas. Tal comportamento se justificava principalmente pela possibilidade de trocarem informações na sua própria língua,

⁴ Realizado no período de 6 a 11 de setembro de 1880, reuniu 182 pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de vários países (Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá) com a finalidade de discutir temas relacionados à educação de surdos.

sem o controle dos ouvintes e, também, pelo prazer de estarem juntos. Naquele período também existiam as atividades de esportes, porém elas eram realizadas em conjunto com os ouvintes devido à dificuldade que tinham de encontrar espaços para praticarem esportes entre si. Esses grupos apesar de se reunirem permanentemente para um bom “bate-papo”, não tinham a idéia da existência das Associações de surdos.

Segundo Antônio Campos, o início da Associação de Surdos de São Paulo deu-se devido a uma viagem de passeio a Buenos Aires realizada por um surdo que participava de um desses grupos de encontro de Campinas, São Paulo. Nessa viagem, ele conheceu surdos da Argentina que participavam de uma Associação que funcionava em Buenos Aires. Convidado a conhecê-la, constatou que os surdos tinham um espaço próprio para a Associação. Relatou a sua experiência para os grupos de surdos que se encontravam nas ruas. Os surdos de São Paulo, ao mesmo tempo em que ficavam admirados com a notícia, também tomaram a iniciativa de fazer contato com a diretoria dessa Associação, trazendo para o Brasil a sua forma de ver a organização dos surdos. Assim, os surdos de São Paulo construíram a primeira Associação realmente de surdos no Brasil.

Ao ser fundada, em 19 de março de 1954, a Associação de Surdos de São Paulo passou a ter como meta criar novas Associações, nos mesmos moldes, em outros Estados do país. Dessa forma, em janeiro de 1955, foi fundada a Associação de Surdos do Rio de Janeiro e, em 30 de abril de 1956, foi fundada outra associação de Surdos, em Minas Gerais.

O relatório da FENEIS (2002) cita que “segundo o surdo Delatore, as Associações de Surdos, além de funcionarem como ponto para encontro esportivo dos surdos, funcionavam também como divulgadoras da língua de sinais e como identificadoras da capacidade do surdo como cidadão”.

1.2. Um pouco da história da FENEIS

Na década de 1970, houve a tentativa de organização dos profissionais de educação de surdos no Brasil com a fundação, em 23 de junho de 1977, da Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos - FENEIDA. Ela era a concretização do sonho

de profissionais ouvintes para uma entidade federal representativa das demais associações de ouvintes que atendiam surdos.

Madalena Klein relata um momento de solidificação do poder surdo quando “um grupo de surdos organizou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, desenvolvendo um trabalho importante nessa área. O grupo ganhou força e legitimidade ao reivindicar, junto à FENEIDA, espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento. Ao formar uma chapa, o grupo de surdos foi vencedor nas eleições para a diretoria da entidade, sendo que o primeiro passo foi a reestruturação do Estatuto da entidade, que passou a ser denominada Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Essa mudança foi muito significativa, pois não se referiu apenas a uma troca de nomes, mas à busca de uma nova perspectiva de trabalho e de olhar sobre os surdos (KLEIN, 1999 *apud* Perlin, 2002).

A FENEIS foi estruturada em maio de 1987 por um grupo de surdos que já vinha discutindo a desativação da FENEIDA e a criação de uma Associação Nacional para pensar a educação, a língua de sinais e as políticas governamentais referentes aos surdos. Segundo Antônio Campos, os surdos tinham as Associações e tinham feito muita “coisa” nos esportes, mas onde estavam a educação, os direitos e tudo o mais relativo aos surdos? Esse processo de consolidação da Entidade como movimento para a representação surda foi decisivo.

A diretoria da FENEIS, desde sua origem, sempre foi composta em sua maioria por representantes surdos, com o objetivo de garantir a diferença cultural dos surdos e evitar a predominância do poder ouvinte.

Com o passar dos anos, a FENEIS cresceu e expandiu seu trabalho em nível nacional. Nas lutas pelos direitos surdos, pela educação e pela diferença, foi surgindo e solidificando a consciência surda. A partir dessa tomada de consciência, a divergência com profissionais ouvintes entrou num processo de trocas, de divulgação de uma cultura diferente, processos estes que fizeram com que as idéias de normalização, medicalização e deficiência fossem gradualmente substituídas pelo conceito da diferença cultural.

Após quinze anos de fundação, a FENEIS conquistou um nome junto à sociedade, como entidade representativa dos surdos, tanto nas questões a respeito das políticas públicas para surdos quanto na apresentação de sugestões e na prestação de assessorias aos órgãos oficiais, aos poderes públicos e às próprias Associações Regionais de Surdos, sempre pautada

no reconhecimento da diferença surda. Atualmente, está sediada em cinco estados brasileiros e acompanha o processo de desenvolvimento nas regiões onde se situa. No ano de 2002, um dos fatos mais importantes foi a conquista da oficialização da língua de sinais em nível nacional, após quinze anos de lutas.

1.3. A história dos surdos em Santa Catarina

Em 15 de agosto de 1955, a comunidade surda de Florianópolis fundou o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina. Esse Círculo, como as outras Associações de surdos do país, também teve finalidades educacionais e esportivas. Esteve sempre à frente dessa Associação o professor surdo Francisco Lima Júnior, eleito naquele mesmo ano como o primeiro presidente. De acordo com uma matéria de jornal daquele período, a finalidade de Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina era “proteger os surdos contra o analfabetismo e o desemprego”.

SILVA, V. (2001), entrevistou o professor Francisco e sintetiza em poucas palavras alguns dados sobre ele.

Francisco é natural de Florianópolis, nasceu surdo em 01/06/1928. Para ser professor, estudou no Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro e no Instituto Paulista de Surdos, na cidade de São Paulo, de 1937 a 1946. A formação que recebeu nesses institutos corresponde, nos dias atuais, ao ensino fundamental, com uma qualificação profissional na área de impressão. Durante esses anos, ele habilitou-se para as disciplinas de Desenho, Encadernação, Ginástica e Datilografia. Mais tarde, aprofundando seus conhecimentos, habilitou-se também em Contabilidade⁵.

Partícipe dos movimentos de surdos pelo Brasil, o professor Francisco foi eleito em São Paulo delegado nacional para a organização dos surdos na Região Sul, o que o levou a fundar com seus colegas em Santa Catarina o Círculo de Surdos-Mudos e a participar ativamente em parceria com seu conterrâneo e amigo Salomão Watnick, em 1954, da organização da primeira Associação de Surdos em Porto Alegre.

5 Entrevista realizada por Vilmar Silva com o professor Francisco Lima Júnior em 14/05/2000.

Em 1961 articulou com o então governador Celso Ramos a criação em Florianópolis do primeiro espaço educacional para surdos em Santa Catarina, o qual foi estruturado na Escola Celso Ramos. Para ensinar a seus quinze alunos, o professor Francisco elaborou uma proposta pedagógica que tinha como objetivo principal ensinar a língua de sinais e propiciar aos surdos o acesso à leitura e à escrita na língua portuguesa.

A organização dos movimentos surdos no Brasil também repercutiu satisfatoriamente em Santa Catarina. Em agosto de 1973, na festa do 18º aniversário de fundação do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina, houve uma articulação efetiva entre a Federação Brasileira de Surdos e as Associações de Surdos de Santa Catarina e Curitiba. Até o início da década de 1980, o Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina se expandiu pelo Estado e criou seus núcleos nos municípios de Blumenau, Joinville, Lages, Timbó, Chapecó, Itajaí e Gaspar.

Nos anos posteriores - 1980 a 2002, os movimentos surdos de Santa Catarina produziram novas frentes de lutas e foram expandindo suas conquistas. Dentre elas, podemos citar as mais significativas:

- A Associação de Surdos de São José foi fundada em 1990, por discordar, na época, dos encaminhamentos do Círculo de Surdos-Mudos de Santa Catarina.
- Em 1997, o Círculo de Surdos passou a chamar-se: Associação de Surdos de Florianópolis e, atualmente chama-se Associação de Surdos da Grande Florianópolis.
- Criação do Fórum em Defesa dos Direitos dos Surdos de Santa Catarina, reunindo surdos, professores, pais e intérpretes.
- Conquista da aprovação da Lei 11.869/2001, que reconhece oficialmente o uso da LIBRAS nas escolas públicas de Santa Catarina.
- Participação, em 2000, da criação da primeira escola pública para surdos em Chapecó.
- E, em 2002, em parceria com a UDESC, criação do Curso de Pedagogia a Distância para Surdos, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais.

1.4. Do conceito clínico ao conceito sócio-antropológico de surdez

O debate histórico acerca do conceito de surdez e suas implicações na organização do

currículo escolar geraram dois modelos opostos que subsistem ainda hoje e determinam destinos diversos na vida familiar e escolar das pessoas surdas (SKLIAR, 1997). O conceito clínico e o conceito sócio-antropológico de surdez subsidiam as principais tendências filosófico-políticas de educação para surdos dentro da área da surdez: filosóficas, porque compreendem o sentido e políticas, porque constituem um direcionamento para a ação. É crucial, para os profissionais que atuam nessa área educacional, identificar qual é o conceito de surdez e de pessoa surda que respalda os modelos de atendimento, os currículos e os métodos escolhidos para educar as pessoas surdas (SLOMSKI, 2000).

De acordo com MACHADO (2002), o surdo pode ser integrante ativo de sua própria cultura, que se concretiza, entre outros aspectos, na língua de sinais. Esta se contrapõe ao conceito clínico de surdez, tão bem absorvido pelo oralismo no contexto escolar. BEHARES (1995) informa que desde o século XVIII a língua de sinais era conhecida, porém foi somente nas últimas décadas que essa modalidade viso-espacial da língua foi reconhecida cientificamente pela lingüística.

Como os surdos são privados do sentido da audição e como desenvolvem a visão como um canal sensorial para o processamento cognitivo, necessitam construir uma modalidade de língua diferente dos ouvintes. Tal modalidade garante e desempenha todas as funções de uma língua reconhecida pela lingüística (BEHARES, 1995; FERNANDES, 1990; QUADROS, 1997).

De acordo com SOARES (1999), essa compreensão sobre a língua da comunidade surda já esteve presente na sociedade, durante o século XIX, e especificamente no período que vai da criação da Escola de Paris até o Congresso de Milão, em 1880. Esse tempo caracterizou-se pelo domínio da língua de sinais, sob influência da Escola Pública para Jovens e Adultos Surdos de Paris, criada pelo Abade L'Épée em 1764.

SKLIAR (1997) relata que, depois de quase um século da criação dessa escola, “os estudantes surdos eram alfabetizados e instruídos na mesma proporção que os ouvintes”, e que a quantidade de professores surdos de crianças surdas nessas escolas alcançava o índice de 50%.

SÁNCHEZ (1990), destaca que a divulgação dos trabalhos do Abade L'Épée e a adoção de um método pedagógico específico em muitas escolas públicas, geralmente com a

coordenação direta de ex-alunos da Escola de Paris, deram aos surdos - não só da França, mas também de outros países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos - a possibilidade de se destacarem e de ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo.

Entretanto, a partir do Congresso de Milão, o oralismo foi eleito e imposto como método mais adequado para a educação de surdos, pela possibilidade de integração do indivíduo na sociedade. Desde então, e até o surgimento de novas alternativas metodológicas e educativas, a partir do fim da década de 70 do século passado, “os surdos foram objeto de uma única e constante preocupação por parte dos ouvintes: a aprendizagem da língua oral e, como se fosse uma consequência direta, sua integração ao mundo dos demais ouvintes normais” (SKLIAR, 1997).

Sob a perspectiva clínica, a surdez classifica-se em termos de medidas audiométricas, de denominação de perdas (leve, moderada...). Nesse sentido, o termo deficiente auditivo e/ou deficiência auditiva são termos clínicos, que escondem preconceitos e a não aceitação da surdez (SLOMSKI, 2000).

O modelo clínico terapêutico procura ver a surdez como uma patologia que, se não tratada, ocasionaria outras deficiências ou incapacidades. Segundo SKLIAR (1997), esse modelo está fundado em uma concepção etnocêntrica do homem e da humanidade. No estereótipo do ouvinte a surdez representa a falta e não a presença de algo (LANE, 1992 *apud* THOMA, 1998).

A visão clínico terapêutica da surdez entende o surdo como um *deficiente auditivo* que precisa ter sua deficiência removida através de terapias da fala e sessões de oralização da pessoa surda, utilizadas a fim de que o surdo se pareça, o mais possível, com as pessoas ouvintes. E isto só pode ocorrer com o mascaramento da falta de audição, com a proibição da língua visual que os surdos utilizam, com sua medicalização através da leitura labial e do aprendizado da emissão vocal de algumas poucas palavras sem sentido para ele. Aos profissionais que trabalham nessa linha, têm-se denominado oralistas, audiologistas ou audistas. Segundo LANE (1992) *apud* THOMA (1998):

Os audistas pretendem que os surdos sejam considerados, constitucionalmente, deficientes; eles têm não só como objetivos a validação do modelo de enfermidade de toda a surdez e, conseqüentemente do papel importante dos ouvintes no determinar das

vidas dos surdos civilizados, face a sérias dúvidas e pobres resultados, como também pretendem acabar com a reivindicação da comunidade surda respeitante a uma lingüística legítima e o reconhecimento da sua comunidade como sendo uma minoria cultural com o direito a determinar o seu próprio presente e futuro.

Associada e esta visão oralista de surdez está a noção de incapacidade cognitiva do surdo. A dificuldade deste em construir frases orais e escritas na língua de seu país é muito grande. Essa dificuldade é explicada pelos oralistas como decorrente de vários problemas mentais gerados pela surdez, ou é justificada pela falta de vontade do surdo em aprender. PERLIN (1998), caracterizando a experiência visual no processo de aquisição da língua escrita de seu país pelo surdo, constata:

A cultura ouvinte no momento existe como constituída de signos essencialmente auditivos. No que tem de visual, como a escrita, igualmente é constituída de signos audíveis. Um surdo não vai conseguir utilizar-se de signos ouvintes, como por exemplo, a epistemologia de uma palavra. Ele somente pode entendê-la até certo ponto, pois a entende dentro de signos visuais.

Segundo MACHADO (2002), a visão clínico-terapêutica ainda parece estar muito presente na educação especial vigente, da qual também faz parte a educação de surdos cujo objetivo é a “recuperação” da surdez, visando a uma melhor integração social e educacional do surdo. Dentro dessa concepção, a inserção do surdo no âmbito social só ocorre com a superação da condição da surdez através do aprendizado da língua oral - medicalização da surdez, como denomina SKLIAR (1998) - e da suposta aquisição de valores e padrões culturais dos que ouvem e falam.

O objetivo final dessa postura educacional é a integração da criança surda na comunidade ouvinte, sendo pré-requisito sua oralização. A língua de sinais nesse paradigma, não é aceita e valorizada como meio viável para a instrução das crianças surdas. GOLDFELD (1997) em seu estudo sobre a criança surda e a linguagem numa perspectiva sócio-interacionista, aponta a inadequação da filosofia oralista no que concerne o desenvolvimento das competências lingüísticas e cognitivas da criança surda. Essa autora argumenta:

O oralismo ao considerar a oralização sua meta principal e ao não valorizar realmente o diálogo espontâneo e contextualizado, na única língua em que este é possível para a criança surda, a língua de sinais, provoca diversos danos ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo desta criança, já que o

desenvolvimento cognitivo é determinado pela aquisição da linguagem, que deve ocorrer através do diálogo contextualizado (p.59).

Esse entendimento demonstra que uma postura educacional oralista no campo da surdez acaba por privar a criança surda de adquirir um sistema lingüístico de forma natural, pois poder-se-á atingir o objetivo de oralizar essa criança, mas não se poderá evitar danos no seu desenvolvimento intelectual e social, e, conseqüentemente não se atingirá a meta final do processo educacional que é sua integração socioprofissional na vida adulta (SLOMSKI, 2000).

Nessa mesma linha de pensamento VYGOTSKY (1989) chegou a uma conclusão interessante sobre métodos orais, destacando que, apesar de toda sua engenhosidade e técnica, esses métodos são importantes para oralizar o surdo, mas não para conduzir a uma “linguagem viva”.

Ainda de acordo com essas idéias, SÁ (1996) coloca que:

Os recentes avanços da tecnologia de amplificação sonora e de identificação do espectro de resíduos auditivos que o surdo possui são excelentes auxiliares nessa importante tarefa de oralizar a criança surda, porém não são suficientes para o trabalho de apropriação dos conteúdos pedagógicos que constituem o cotidiano escolar (p. 29).

Esses posicionamentos permitem inferir que um ensino para pessoas surdas fundamentado apenas na oralização pode limitá-las à pronúncia de palavras isoladas, mas não ao domínio da fala, uma vez que a repetição, a aquisição de um número reduzido de palavras não constitui um aprendizado de uma língua, mas sim, a produção de uma linguagem sem significado para o sujeito.

Nestas últimas décadas tem-se buscado deslocar a surdez e os surdos de uma visão normativa e patológica para uma perspectiva sócio-lingüística e cultural de surdez.

Pensar uma educação para surdos que considere suas características sociais, descartando a patologia e a aproximação do surdo com o modelo ouvinte é tarefa que só muito recentemente vem sendo realizada e está longe de ser consenso entre a maioria dos envolvidos, pois a forma de pensar essa educação está ligada a outras representações frente aos surdos e à surdez. Além disso, a visão sócio-antropológica da surdez, pelo seu caráter inovador, ainda está em construção (MACHADO, 2002).

A visão sócio-antropológica diz respeito a uma outra forma, oposta, de entendimento da surdez e das pessoas surdas. Esta outra visão acredita que os surdos constituem um grupo minoritário de pessoas que se agrupam para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque tem em comum o fato de que não escutam, mas porque necessitam de uma cultura visual para entendimento e apreensão do mundo, o que se traduz pelo reconhecimento, legalização e utilização da língua de sinais pelas pessoas que trabalham com os surdos. Nesta perspectiva, estudos antropológicos mostram que, mesmo diante da proibição do uso de sinais pelos surdos no século passado e em grande parte deste, a comunidade surda surgiu e se organizou, desenvolvendo e ampliando as línguas de sinais em todo o mundo. É a partir desta visão que se começa a pensar em uma educação bilíngüe, que leve em conta a necessidade de apresentar a criança surda o mais cedo possível para a comunidade de seus pares, permitindo que ela encontre modelos com os quais se identifique, deixando de lado a idéia da falta e da deficiência e pondo em pauta aquilo que faz com que os surdos sejam diferentes lingüística e socialmente (THOMA, 1998).

Esta visão sócio-cultural da surdez começou a ganhar terreno a partir das pesquisas científicas ligadas à surdez e de um movimento multicultural, de grande amplitude, que abrangeu uma diversidade de grupos minoritários que reivindicavam o direito a uma cultura própria, de ser diferente, e denunciavam a discriminação a qual estavam sendo submetidos. Estas minorias englobavam as minorias étnicas (negros, latinos, índios etc.) e se estenderam as pessoas com deficiências (MOURA, 1996 *apud* SLOMSKI, 2000). Essas pessoas vêem a deficiência como parte delas mesmas e uma parte essencial dessa visão é que os obstáculos residem no ambiente e não na pessoa.

Para um melhor entendimento deste novo conceito de surdez, BEHARES (1993) *apud* SLOMSKI (2000) define que uma pessoa surda “*é aquela que por portar um déficit auditivo, apresenta uma diferença em relação ao padrão de normalidade esperado, e, portanto, deve construir uma identidade em torno desta diferença para se integrar na sociedade e na cultura na qual nasceu*” (p. 20).

De acordo com SKLIAR (1997) os pressupostos teóricos básicos de um modelo sociolingüístico e cultural de surdez são os de que:

- “A deficiência auditiva não inibe as competências comunicativas, lingüísticas e

cognitivas da criança surda;

- A competência lingüística e cognitiva é independente do canal oral-auditivo;
- A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança surda;
- A língua de sinais é utilizada para a transmissão dos conteúdos escolares;
- Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar, tanto no que se refere ao modelo lingüístico para a aquisição da língua de sinais, como a um modelo afetivo, social e cultural;
- A língua de sinais não impede, mas sim favorece a aprendizagem de uma segunda língua;
- A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder integrar-se, desta forma num mundo bilíngüe e bicultural”.

O bilinguismo se insere no modelo sócio-cultural de surdez e a educação com bilinguismo, por sua vez, representa a organização metodológica desse modelo, pois considera que: a criança surda já possui uma primeira língua para a sua socialização e essa língua se constitui num instrumento de acesso aos conhecimentos, à informação, à cultura e à aprendizagem de uma segunda língua na escola (SLOMSKI, 2000).

Neste trabalho a surdez é considerada a partir do modelo sociocultural, no qual ela é vista como uma diferença em relação à comunidade ouvinte e não como uma deficiência. Ao considerarmos a surdez uma diferença, não existe uma patologia e nem uma inferioridade do sujeito em relação aos demais (ALMEIDA, 2000). Essa diferença recai sobre a ênfase no desenvolvimento de recursos próprios para interagir com o meio, inclusive através de uma língua própria que permita aos surdos expressar-se.

No modelo patológico, o insucesso na aquisição e desenvolvimento da língua oral padrão, como nas atividades escolares, é atribuído à própria deficiência, que limita as capacidades do sujeito. No modelo sociocultural, as dificuldades fazem parte do próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem. Os fracassos devem remeter a um questionamento dos métodos de educação, pois estes é que estão se mostrando inadequados para favorecer o desenvolvimento do sujeito, e necessitam ser aperfeiçoados. Neste modelo,

o reconhecimento da língua de sinais como um caminho fundamental na educação da criança surda tem alterado não somente a filosofia e as práticas educacionais, mas também o processo de interação dos pais com o filho surdo (ALMEIDA, 2000).

1.5. Cultura surda

No caso dos surdos, há uma identificação com a deficiência e há dificuldade em admitir-se a existência de uma cultura surda. Essa cultura é multifacetada, mas apresenta características que são específicas, ela é visual, ela traduz-se de forma visual. As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as forma ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso têm características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Ela se manifesta mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. A escola a muito tem representado o lugar em que os surdos não possuem os seus espaços, pois banuiu a língua de sinais e jamais permitiu a consolidação dos grupos surdos e de suas produções culturais. Assim, a coletividade surda garantiu-se através de movimentos de resistência com a fundação de organizações administradas por surdos. Em muitas dessas organizações, ouvintes não são permitidos no corpo administrativo. O que acontece aqui é o clamor pela coletividade surda com a constituição de suas regras e de seus princípios e um confronto de poderes. Nesse espaço com fronteiras delimitadas por surdos é que se constitui a cultura surda. Em alguns casos, até admite-se a existência dessa cultura, mas enquanto cultura subalterna ou minoritária, jamais como cultura diferente (QUADROS, 2002).

SKLIAR (1998) trata especificamente da cultura dos surdos, entendida como a cultura de uma minoria lingüística, bem representada por sua língua de sinais. Segundo ele, a manutenção da língua de sinais não significa um isolamento, mas um direito humano de pertencer a grupos com características distintas.

De acordo com MACHADO (2002) muitos ouvintes, principalmente os oralistas, defendem a idéia da não existência de uma cultura surda, utilizando como argumento a concepção de cultura universal. Todavia, autores como SKLIAR, BEHARES, QUADROS, FERNANDES SÁNCHEZ, WRIGLEY, PERLIN e outros se contrapõem a essa postura. SKLIAR (1998) assevera:

“Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de

cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos de produções”.

Historicamente o surdo tem sofrido uma imposição lingüística dos ouvintes. Na maioria das vezes não tem escolha quanto a qual grupo pertencer. Essa compreensão não implica dizer que os surdos devam ignorar os ouvintes, mas sim que eles podem e devem ter acesso às duas realidades lingüísticas. Entretanto, eles devem possuir uma identidade⁶ em um dos grupos.

Nas propostas de inclusão se observa a submissão/opressão dos surdos ao processo educacional ouvinte nas propostas integracionistas. Inicia-se no condicionamento de todo o processo educacional ao ensino do português até a descaracterização completa do *ser surdo*. A pessoa surda enquanto parte da cultura surda é descoberta fora da escola (quando isso acontece). Assim, os alunos surdos são constantemente expostos ao fracasso tendo como causa a sua própria condição (não ouvir) e não as condições reproduzidas pelo sistema. A consequência dessa tentativa de homogeneização é o fracasso, não só acadêmico, mas na formação de pessoas com problemas sérios de ordem pessoal, social, cultural e política. Até a sanidade mental desses alunos é colocada em risco, uma vez que a formação da identidade é constituída com base em modelos completamente equivocados (QUADROS, 2002).

⁶ “Identidade” é entendido no sentido explicitado por Silva (2000) como o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si.

2. A POLÍTICA DE INCLUSÃO

Atualmente tem-se falado muito em mudanças educacionais para os surdos. Repensar esta proposta, na verdade, é uma tarefa desafiadora. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, Capítulo V, define a Educação Especial como *“modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. (...)”*. Estabelece também que *“os sistemas de ensino deverão assegurar, entre outras coisas, professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer ‘pessoa especial’ em sala de aula”*.

Em relação à Educação Especial, os discursos atuais evidenciam uma urgência em incluir qualquer aluno, independentemente de sua singularidade, na escola regular. O argumento mais invocado é a *Declaração de Salamanca*⁷. Na verdade, o que fica no esquecimento é o que diz seu artigo 19, assumido pelos nossos órgãos oficiais: *“Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças individuais”*. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida (SILVA, 2001).

O fato é que os órgãos governamentais legitimam o compromisso com a *inclusão social*, mas não dispõem de recursos para o atendimento educacional das escolas públicas.

“A inclusão do aluno surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte e sim em suas diferenças sócio-histórico-culturais, às quais o ensino se ancore em fundamentos lingüísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola, ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, lida com a pluralidade dessas pessoas de forma contraditória, ou seja, nega-lhe sua singularidade de indivíduo surdo” (SILVA, 2001).

Tais contradições reivindicam uma revisão educacional que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo. Sabemos que muitos surdos, através de atendimento especializado e de instrumentos específicos, podem adquirir a língua oral sem muitos problemas, mas a grande maioria se utiliza da língua de sinais, que faz parte da sua

⁷ Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorrida na Espanha, em 1994, envolvendo mais de trezentos representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, sendo aprovada a Declaração de Princípios, Política e Prática das Necessidades Especiais e uma Linha de Ação.

comunidade surda. Sendo assim, a utilização da língua de sinais é fundamental para o seu pleno desenvolvimento.

Segundo VALENTINI (1999), o quadro que se apresenta atualmente não chega a esboçar uma diversidade de iniciativas que possam levar a uma verdadeira e eficiente inclusão do aluno surdo, sendo que esta é realizada por profissionais que desconhecem o que seja língua de sinais, condição bilíngüe ou sujeito surdo, em oposição a ser deficiente auditivo.

2.1. Inclusão do aluno surdo no ensino regular

Estudar em escolas para ouvintes faz parte das expectativas de muitos surdos e de seus pais. O ensino regular constitui, em algum momento, uma espécie de oásis num deserto árido de chances para os surdos; ou a opção mais integradora que um estudante surdo pode ter (VIADER *apud* BOTELHO, 2002). Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns familiares e às vezes os próprios surdos insistem na permanência na escola, que se mantém às custas de proteção, acobertamento das dificuldades e outras facilidades.

O que constatamos atualmente na maioria das escolas é que toma-se como necessária e suficiente a formação do professor e adequação do sistema educacional, estimulando o ingresso dos surdos em classes com alunos ouvintes, com o oferecimento de garantias constitucionais e toda a sorte de seduções, em contrapartida. Todavia, mesmo que os professores sejam bem preparados e conheçam a cultura surda e a língua de sinais, ainda assim não é suficiente, pois não existe uma mesma língua compartilhada circulando na sala de aula e na escola, condição indispensável para que os surdos tornem-se letrados (BOTELHO, 2002).

Uma das razões que explicam porque muitos pais procuram as escolas regulares para seus filhos surdos é que a opção da educação especial oferece um modelo não pedagógico, que subestima os surdos e suas capacidades cognitivas.

“As escolas especiais, baseadas no modelo clínico, que entende a surdez como déficit e doença, reduzem as expectativas de aprendizado dos estudantes surdos. Somam-se a este contexto outros equívocos – como o de achar que ter colegas surdos compromete o aprendizado, ou que

ouvintes aprendem mais rápido do que os surdos e por isso é melhor tê-los como colegas” (BOTELHO, 2002).

Segundo pesquisa realizada por SILVA e PEREIRA (2003), no momento em que os filhos vão ingressar na escola formal, ou mesmo quando já a estão freqüentando, existe grande preocupação da família em relação à melhor escola para eles; se uma escola regular ou uma escola especial. Estas autoras destacam que as mães queixam-se de que a inclusão não está acontecendo como desejariam, ou seja, seus filhos enfrentam muitas dificuldades para aprender, principalmente devido à comunicação professor/aluno, e atribuem este fato constantemente à falta de preparo dos professores. O fato de o professor não estar preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando recebe esse aluno, muitas vezes tem idéias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito do mesmo, o que resulta na atribuição de algumas imagens a ele, na maioria dos casos, depreciativas.

A qualidade do trabalho na escola comum torna-se uma preocupação, porque o que se observa geralmente é que a escola fabrica excelentes copistas, os quais, muitas vezes, não têm condições de escrever um texto, devido ao pouco domínio do português e da sua gramática. O mesmo se dá com a leitura, em que muitos alunos surdos conseguem decodificar as palavras, mas apresentam muita dificuldade em compreender e interpretar o que lêem.

Determinar, por força de lei, que crianças com “necessidades especiais” sejam absorvidas pelo sistema regular de ensino, que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas “normais”, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com crianças com necessidades educativas especiais e, sem este preparo, por melhor que seja o método utilizado, as chances de sucesso são muito limitadas (SCHWARTZMAN, 1997).

Muitos professores, por não conhecerem as implicações da surdez, tendem a não acreditar no potencial do aluno surdo, atribuindo as suas dificuldades à surdez. Se o aproveitamento do aluno confirma a baixa expectativa do professor, é considerado deficiente e com isso o professor se isenta da responsabilidade de ensinar, pois é o aluno que não aprende.

A maioria das falas das professoras entrevistadas no estudo de SILVA E PEREIRA (2003), ilustra o que acontece na maior parte das salas observadas nesta pesquisa e também nas observações realizadas em nosso estudo, em que o professor tenta fazer o aluno surdo aprender, sem saber como, em meio a mais trinta alunos, sem contar com a ajuda de ninguém. Assim como em outros estudos, também neste, nas palavras das professoras entrevistadas, fica evidenciado que a inclusão da forma como está sendo feita, não possibilita a aprendizagem da criança surda ou de outras crianças com necessidades educativas especiais, constituindo-se, a sala de aula, em um depósito (SILVA e PEREIRA, 2003).

De acordo com SKLIAR (2001), a falta de compreensão e de produção dos significados da língua oral, o analfabetismo massivo, a mínima proporção de surdos que têm acesso a estudos de ensino superior, a falta de qualificação profissional para o trabalho, etc., foram e são motivos para três tipos de justificações impróprias sobre o fracasso na educação dos surdos. Em primeiro lugar, está a atribuição do fracasso aos surdos - fracasso, então, da surdez, dos dons biológicos naturais. Em segundo lugar, está a responsabilidade dos professores ouvintes por esse fracasso. E, em terceiro lugar, está a localização do fracasso nas limitações dos métodos de ensino - o que reforça a necessidade de purificá-los, de sistematizá-los ainda mais, de torná-los mais rigorosos e impiedosos com relação aos surdos.

Nos três tipos de justificações mencionadas, evita-se toda uma possível denúncia acerca do fracasso da instituição-escola, das políticas educacionais e da responsabilidade do Estado. O que fracassou na educação dos surdos foram as representações ouvintistas acerca do que é o sujeito surdo, quais são os seus direitos lingüísticos e de cidadania, quais são as teorias de aprendizagem que refletem as condições cognitivas dos surdos, quais as epistemologias do professor ouvinte na sua aproximação com os alunos surdos, quais são os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo, etc. Podemos chegar a seguinte conclusão: a educação dos surdos não fracassou, ela apenas conseguiu os resultados previstos em função dos mecanismos e das relações de poderes e de saberes atuais.

Existe assim a necessidade de definir o conjunto de variáveis que intervém na construção de um projeto político e pedagógico para os surdos; variáveis que estão atravessadas por mecanismos históricos, políticos, regionais e culturais específicos. São exemplo disso: o reconhecimento do fracasso educacional e das representações sobre a

surdez e os surdos; a situação lingüística da comunidade educacional; a participação da comunidade surda nas decisões pedagógicas; a ideologia e a arquitetura pedagógicas; a continuidade do projeto educacional; as pressões das práticas de integração escolar e social.

A partir dessas variáveis é possível entender o fracasso educacional para os surdos como um conjunto de subfracassos que não podem conformar-se como um sistema coerente de explicação. O olhar dos surdos sobre o fracasso, segundo pesquisas realizadas por SKLIAR (2001), se refere sobretudo a uma questão ligada à falta de acesso à língua de sinais e a um processo demorado de identificações com outros surdos. Os professores ouvintes, por sua vez, falam mais acerca da própria formação e da perda significativa de seu papel como educadores. Em outras palavras, as interpretações e representações do fracasso constituem sistemas divergentes.

Em outro estudo realizado por THOMA (1998), a autora destaca que em contato com surdos adultos, com quem trabalha em parceria nos últimos anos, estes relatam, quando questionados sobre suas vidas escolares junto a ouvintes, que hoje os surdos têm sido contrários a esta política de inclusão porque, em geral, os professores, os colegas e toda a escola não estão preparados para isto. E quando se pensa neste preparo, as “dicas” que comumente são dadas para o professor que possui, entre seus alunos, um surdo, não são lingüística nem psicologicamente aceitáveis. As estratégias utilizadas pelo professor ouvinte da classe regular, como falar devagar, sempre de frente para o aluno surdo para que ele possa “ler os lábios” do professor, entre outras, poderiam servir caso este aluno já tivesse sido oralizado por profissionais audistas, com os quais tivesse aprendido a discriminar primeiro o som de cada fonema, em seguida a união de dois fonemas para formar a sílaba e posteriormente a palavra, até que a criança surda pudesse formular uma frase e expressar suas idéias. Para que este aluno aprendesse a discriminar as frases e ordens da professora e dos demais colegas ouvintes, bem como de outras pessoas de seu convívio, seria necessário muito tempo e investimento financeiro em sessões de “terapia da fala”, as quais objetivam ensinar a fala e a “leitura labial” ao surdo.

Para o surdo poder estar efetivamente incluído na classe com os ouvintes, ele necessita dominar a língua oral, o que só pode ocorrer após seu desenvolvimento em língua de sinais. Caso contrário, ele não conseguirá participar das discussões, fazer perguntas, entender o que a professora diz, etc. Sua integração física estará assegurada, mas não seu

sucesso escolar. E, mais ainda, poderá ocorrer dessa criança acabar se isolando socialmente pela dificuldade de comunicação. Os conteúdos poderão ser reduzidos ou simplificados, pois o professor que o atende na classe regular não utilizará a sua língua, dificultando a compreensão, por parte dos alunos surdos, do que está sendo transmitido.

A existência da língua de sinais e da cultura surda indica sua especificidade e singularidade. Os programas de integração da Itália, da França e da Espanha, mesmo tendo fracassado, aceitaram a idéia de que para a criança surda poder ser integrada é preciso que o professor domine a língua de sinais e que existam surdos adultos colaborando na educação da criança. Qualquer política de integração que desconsidere estes aspectos poderá se tornar, na verdade, uma política de inserção, de assimilação, de agrupamento: será garantido ao surdo a ocupação do mesmo espaço físico, mas não necessariamente a conquista dos mesmos níveis de ensino do ouvinte (THOMA, 1998).

Estas questões são muito complexas; necessitam de uma ampla reflexão e de mudanças significativas em nosso sistema educacional para que de fato as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos possam ser minimizadas.

2.2. A língua de sinais e o intérprete em sala de aula

A LIBRAS, como as línguas de sinais utilizadas em outros países, apresenta organização, estrutura formal e gramatical próprias. A língua de sinais é um sistema de representação que se baseia em um número determinado de elementos, que são seus parâmetros formacionais (configuração da (s) mão (s), local de articulação - no espaço limitado entre o topo da cabeça e o cotovelo dobrado -, movimento de mãos, dedos, pulsos, braços) regidos por regras que estabelecem o modo como esses elementos serão combinados para expressar diferentes significados (KLIMA e BELLUGI *apud* ALMEIDA, 2000).

A LIBRAS é a língua de sinais desenvolvida e utilizada por comunidades de surdos no Brasil. Dessa maneira, o português pode ser aprendido, mas é considerado pelos defensores da LIBRAS uma segunda língua (FERNANDES, 1990; GÓES, 1995; FENEIS, *apud* SOUZA, 1996). “Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa mesma

comunidade, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos” (ALMEIDA, 2000).

Como a política educacional de inclusão tem se expandido cada vez mais em nosso país, o que percebemos é uma inserção no espaço escolar sem qualquer cuidado especial, onde o fracasso de experiências de aprender é mais numeroso que aquele das vivências de sucesso. Nesse contexto é que a experiência com intérpretes de língua de sinais em sala de aula começa a surgir. Prática ainda recente em nosso país, pouco conhecida e divulgada merece atenção e reflexão, buscando desvendar suas possibilidades e limitações frente às necessidades educacionais dos sujeitos surdos.

Comum em diversos países, especialmente na América do Sul, essa prática geralmente é implementada em programas de Ensino Médio e universitário, quando o aluno surdo já percorreu a etapa fundamental de ensino em escolas especiais para surdos, e pretende seguir ampliando seus conhecimentos, já tendo um bom domínio da língua de sinais (FAMULARO, 1999 *apud* LACERDA, 2002). No Brasil, com a implantação da política de inclusão, os alunos surdos têm sido inseridos em classes de ouvintes desde o Ensino Fundamental. Essas experiências permitem perceber a dificuldade de acesso à língua portuguesa enfrentada pelos alunos surdos, e as dificuldades sentidas pelos professores para a comunicação com essas crianças. Algumas poucas escolas, atentas a essa problemática, têm permitido ou proposto a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula, buscando uma possível solução para os problemas de incomunicabilidade e de desentendimento que enfrentam cotidianamente. Todavia, tais experiências são pouco numerosas no Brasil como um todo, e menores ainda são as reflexões divulgadas acerca dos limites e do alcance de tais práticas nesse nível de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2000⁸, aponta para a necessidade de atenção às questões lingüísticas dos sujeitos surdos e deixa sugerida a possibilidade de participação de intérpretes educacionais de maneira mais freqüente. Em seu Art.12 § 2º destaca que *“deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos*

⁸ CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso” (LACERDA, 2002).

Todavia, a inserção desses profissionais precisa ser feita com cuidado e reflexão, uma vez que a prática inclusiva observada até o momento aponta para a evidência de desconhecimento da realidade das comunidades surdas, de falta de preparo e de oportunidades para discussões sobre essas possibilidades. Além disso, essa atuação exige uma demanda de trabalho intensa, dedicação de várias horas diárias, necessidade de disponibilidade quase que integral para a atividade, já que, muitas vezes, o intérprete precisa se preparar e estudar temas, para poder passá-los ao aluno surdo nas aulas. Deve-se levar em conta ainda, a importância do ato de interpretar, o qual corresponde ao processo cognitivo pelo qual se trocam mensagens de uma língua a outra, sejam elas orais ou sinalizadas. Nesse sentido, a interpretação difere da tradução, já que esta é “um termo técnico que se refere, exclusivamente, ao processo de trocar mensagens escritas de uma língua para outra. Durante o breve instante da interpretação, a desverbalização não é um processo mecânico, nem um tipo de alquimia lingüística, que requer somente boa vontade e onde as palavras de uma língua simplesmente se transformam em palavras de outra. A interpretação é por essência um processo de tomada de decisões sintáticas, semânticas e pragmáticas, onde frente a uma situação-problema, a solução passa necessariamente pela língua” (FAMULARO, 1999).

LACERDA (2002), discute bem a posição e o papel do intérprete na sala de aula, bem como sua interação com os demais profissionais. A escola onde é feito esse tipo de trabalho, em um primeiro momento, recebe a presença do intérprete como um “remédio” para todos os problemas da inclusão do aluno surdo. Somente com o passar do tempo, a partir de reflexões mais apuradas e cuidadosas, as escolas vão percebendo certos problemas presentes e lacunas que permanecem apesar da possibilidade de comunicação e compreensão mútua, tais como questões de ajuste curricular e escolhas metodológicas, entre outras.

Ao mesmo tempo em que a presença do intérprete pode ser comemorada e vista como uma solução, também pode causar incômodo. São tensões iniciais muito comuns à sua presença; por um lado, ele é bem-vindo já que favorece a interlocução entre todos; por outro lado ele incomoda, já que há uma desconfiança acerca de seus reais propósitos e do lugar que ele efetivamente deve ocupar na sala de aula. A confiança mútua entre professor e intérprete é indispensável para o bom andamento do trabalho, mas isso só ocorrerá depois de uma

certa proximidade, negociação de papéis e discussões que possibilitem refletir sobre essa prática no sentido de torná-la mais clara e adequada para ambos (LACERDA, 2002).

Para além da questão escolar mais geral, há o funcionamento específico em sala de aula. No espaço de classe, o professor tem autonomia e como ele compreende a presença do intérprete influi muito para as ações que se desenrolam em classe. A parceria entre professor e intérprete é fundamental. O intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído.

O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. Outra possibilidade é a de polarizar com o intérprete desconfiando de sua atuação. Se não houver cumplicidade e aceitação entre professor e intérprete em sala de aula, essas tensões podem pôr a perder as possibilidades de aprender da criança surda nesse espaço escolar.

Ao integrar o espaço educacional, o intérprete passa a fazer parte dele. Os outros alunos, ouvintes, também se remetem a ele, criando questões, relacionando-se com ele como um educador em sala de aula. Seu papel e limites de atuação precisam ser definidos conjuntamente com o professor, para que essas solicitações não gerem conflitos. O papel do professor, responsável pela classe, e coordenador do processo de ensino/aprendizagem da turma é claro e deve ser respeitado, todavia se o intérprete puder atuar como parceiro do professor, no que diz respeito à educação da criança surda, dividindo inquietações e buscando soluções conjuntas, podendo a partir de seu papel de intérprete de língua de sinais, que é o de auxiliar a criança surda na aquisição de conhecimentos escolares, melhorar e rever aspectos da prática pedagógica.

Nesse sentido, LACERDA (2002) destaca que seria desejável que o intérprete participasse também do planejamento de estratégias de aula, já que tem um conhecimento significativo sobre a surdez. Assim, uma escola que se quer inclusiva precisa abrir espaço para a participação do intérprete nas discussões de planejamento e organização das estratégias educacionais, uma vez que a surdez remete a um modo visual de apreensão do mundo, que quando respeitado/favorecido pode possibilitar maiores oportunidades de desenvolvimento à pessoa surda.

3. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA SURDA

Este assunto tem sido objeto de estudo de vários pesquisadores; merecem destaque os estudos de VYGOTSKY (1993), nos quais nos deteremos com maior profundidade, procurando entender o processo de aquisição dos conceitos, focalizando particularmente a situação da aprendizagem das crianças surdas. A linguagem foi uma preocupação central para Vygotsky, desde os seus anos de formação. Estudou-a e deu a ela um lugar destacado em sua teoria, abordando-a não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto funcional, psicológico. Interessava-lhe estudar a linguagem como constituinte do sujeito, procurando, portanto, enfatizar em seus estudos a relação pensamento-linguagem.

3.1. Pensamento e linguagem

As concepções clássicas sobre a relação pensamento-linguagem consideravam-na invariável ao longo do desenvolvimento. Vygotsky, ao contrário, percebia a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele, num processo dinâmico.

De acordo com Vygotsky, nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. Percebe-se assim a presença de uma função social da fala, desde os primeiros meses da criança. Vygotsky salienta que pode-se estabelecer no desenvolvimento da fala da criança uma linguagem pré-intelectual e no desenvolvimento de seu pensamento, um pensamento pré-lingüístico. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-lingüístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização lingüístico-cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tende a aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra.

Este autor encontrou no significado da palavra a unidade pertencente tanto ao pensamento quanto à linguagem. É no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem e formam o pensamento lingüístico. O significado é um fenômeno da fala: palavras sem significado são apenas um som vazio. É um fenômeno do pensamento: o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito, que por sua vez são atos do pensamento. O significado é fenômeno do pensamento apenas quando o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é fenômeno da fala na medida em que a palavra está ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. Portanto, a união palavra-pensamento é um fenômeno do pensamento verbal e da fala significativa.

O significado das palavras evolui; na evolução histórica da linguagem mudam a própria estrutura do significado e sua natureza psicológica. O pensamento verbal, partindo de generalizações primitivas, chega ao nível dos conceitos mais abstratos, segundo Vygotsky. Não é o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra. A relação pensamento e palavra tem que ser considerada um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. A relação pensamento e palavra não é algo já formado e constante, mas surge ao longo do desenvolvimento e se modifica. É, portanto, necessário examinar o significado da palavra no pensamento. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir.

A relação pensamento-palavra não pode ser compreendida sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior. Fala interior e fala exterior têm estruturas divergentes e processos inversos. A fala interior não é propriamente uma fala, mas uma atividade intelectual, tendo uma função específica, leis próprias e mantendo relações com outras formas de atividade de fala. Ela é uma fala para si mesmo, não é antecedente da fala exterior, nem reprodução desta. Ela interioriza-se em pensamento. Ao contrário, a fala exterior é para os outros e consiste na tradução do pensamento em palavras: é a sua materialização e objetivação.

Vygotsky focalizou três propriedades em relação à fala interior. A primeira consiste no predomínio do sentido de uma palavra sobre o seu significado. “*O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência*”. A palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge. O contexto dá à palavra um novo

conteúdo. O sentido da palavra modifica-se de acordo com as situações e a mente de quem a utiliza.

A segunda propriedade é a aglutinação: combinação de palavras para expressar idéias complexas. A terceira propriedade consiste no modo pelo qual os sentidos se combinam e se unificam. Uma única palavra pode ter vários sentidos.

Assim, a fala interior é o plano específico do pensamento verbal: é o pensamento ligado por palavras. A passagem da fala interior para a exterior é um processo complexo e dinâmico de transformação da estrutura simplificada, condensada, da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros. Como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Um pensamento pode ser expresso por várias frases e uma frase pode expressar vários pensamentos.

VYGOTSKY destaca que a linguagem possui além de uma função comunicativa, apresenta também a função de constituir o pensamento. *O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir (VYGOTSKY, 1993)*. Esta afirmação tem grande relevância para o estudo do desenvolvimento da criança, marcando a importância das relações sociais e lingüísticas na constituição do indivíduo e apontando o meio social como foco de análise nos casos de atraso de linguagem em crianças.

Em um estudo realizado com crianças surdas e o meio no qual estão inseridas, LOPES (1997) conclui que:

“As diferenças sócio-lingüísticas existentes nos meios em que se encontravam as duas crianças analisadas determinavam seus desenvolvimentos. Isto significa que a aprendizagem precede o desenvolvimento e que o meio onde as crianças, neste caso, vivem são de fundamental importância. A qualidade das trocas que se estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influenciam decisivamente na forma de como as crianças surdas, no caso, tornam mais complexos seus pensamentos e processam novas informações. A língua de sinais, pelo que podemos observar, é um elemento mediador entre o surdo e o meio social em que vive. Por intermédio dela, os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados”.

Pode-se perceber que, muitas vezes, os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda geralmente não têm origem na criança, e sim no meio social em que ela está

inserida, que freqüentemente não é adequado. A dificuldade ao acesso de uma língua que seja oferecida de forma natural leva a criança surda a um tipo de pensamento mais concreto, já que é através do diálogo e da aquisição do sistema conceitual que ela pode se desvincular cada vez mais do concreto, internalizando conceitos abstratos.

A gravidade desta situação é melhor percebida quando se sabe que, mesmo em atividades que não exigem a presença da linguagem, o pensamento é totalmente orientado por esta. De acordo com BAKHTIN, 1990:

“A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser totalmente isoladas nem totalmente separadas dele”.

Esta idéia parece não ter sido percebida pela comunidade ouvinte, que muitas vezes considerou o surdo como uma pessoa incapaz intelectualmente. Nas situações cotidianas, o surdo que não adquiriu uma língua se encontra em dificuldade e não consegue perceber as relações e o contexto mais amplo da atividade em que se encontra, já que para tal seria necessário que seu pensamento fosse orientado pela linguagem. Hoje, sabe-se que estas dificuldades cognitivas são decorrentes do atraso de linguagem, mas em geral a comunidade ainda não tem esta compreensão e em muitas situações ainda vemos o surdo sendo tratado como incapaz (GOLDFELD, 1997).

3.2. Significado e sentido

Tanto Vygotsky quanto Bakhtin focaram atenção nas questões do significado. Vygotsky diferenciou significado de sentido: o significado é compartilhado socialmente, e o sentido é particular para cada indivíduo, e criado a partir de sua história. O sentido surge no momento do diálogo, dependendo da situação contextual e dos interlocutores.

De acordo com GOLDFELD (1997) a compreensão de que a língua não é formada por signos que representam diretamente a relação entre significado e significante é muito difícil para os surdos que recebem estimulação apenas na língua oral. Este é um ponto muito

delicado, pois sabe-se que o surdo nunca poderá aprender a língua oral de forma totalmente espontânea como os ouvintes, e é apenas no diálogo espontâneo que surge o sentido. Outra questão é que os aspectos extraverbais como a entonação e o volume de voz influenciam diretamente na formação do sentido, e obviamente o surdo não tem acesso a estas nuances da língua oral. As crianças ouvintes, aos poucos, percebem mudanças de sentido, mas para a criança surda essa percepção é difícil, sendo ainda mais agravada pelo fato de os adultos, diante da dificuldade, usarem uma linguagem bastante simples, utilizando sempre o significado mais concreto e usual das palavras.

Ainda segundo esta autora, o questionamento acerca dessas questões é recente e ainda não se encontrou uma solução para tal. O caminho que vem sendo analisado é a utilização da língua de sinais como a única que o surdo pode dominar totalmente e, através dela, perceber a mudança de significados da língua, bem como adquirir a cultura que esta língua carrega, que é usualmente denominada cultura surda⁹.

3.3. Formação de conceitos

O conceito que uma palavra assume, tanto no discurso interior quanto no discurso exterior, não se refere a um único objeto e sim a uma categoria, uma generalização. O pensamento conceitual não é inato. Ao contrário, a criança precisa percorrer um longo processo para alcançar este tipo de pensamento. Neste processo, a linguagem do adulto exerce um papel fundamental. A criança não cria conceitos sozinha, ela aprende através de suas relações sociais os conceitos de sua comunidade e passa a utilizá-los como seus, formando assim uma maneira de pensar, agir e “recortar” o mundo, que é característica da cultura de sua comunidade.

Durante o desenvolvimento infantil, a criança categoriza os objetos de diversas formas. Vygotsky pontuou três etapas neste desenvolvimento: a primeira é a *agregação desorganizada*, na qual a criança agrupa objetos aleatoriamente, sem procurar semelhanças. A segunda etapa é a *organização por complexos*, onde a criança segue diversas estratégias,

⁹ Entende-se cultura surda como identidade cultural de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos. Como diz Perlin (1998:54), os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva.

critérios para o agrupamento. Estes critérios concretos ainda não são subjetivos ou lógicos em sua maioria, e suas palavras têm um significado bastante amplo. A forma como a criança agrupa objetos em categorias, na etapa de organização por complexos, é concreta e factual, e não abstrata e lógica.

No final do estágio de pensamento por complexos a fala da criança é bastante semelhante à do adulto, porém o significado atribuído às palavras é bastante diferente. A criança não percebe a relação lógica entre os conceitos.

Portanto, a fala do adulto exerce um papel determinante na formação dos complexos infantis. A forma como a criança conceitua e cria significações é dada pela interação, pelo diálogo e pela cultura na qual está inserida. A fala do adulto orienta a criança. A forma de classificar e de conceituar é característica de cada cultura. Quanto à formação de conceitos VYGOTSKY (1993) destaca que:

“A formação de conceitos é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pela qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de problemas que enfrentamos”.

Na fase dos complexos, a criança começa a desenvolver a abstração quando agrupa objetos com máxima semelhança. Esta forma de agrupamento que é seguida pelo agrupamento com base em um único atributo, é um precursor dos conceitos verdadeiros e é a terceira etapa chamada de *conceito potencial*.

Para a criança chegar ao conceito verdadeiro, ela precisa ter desenvolvida a capacidade de abstração, ou seja, isolar os atributos do objeto para além da experiência concreta do qual fazem parte, e também a capacidade de síntese. A síntese deve combinar-se com a análise, para que chegue ao conceito verdadeiro (GOLDFELD, 1997).

“Um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento (Vygotsky, 1989, p.68)”.

Ainda segundo GOLDFELD (1997), os conceitos possuem uma medida de generalidade. Cada conceito é uma generalização, e a relação entre eles é uma relação de

generalidade. Na fase dos complexos, a criança não percebe esta relação de generalidade, assim ela pode considerar, por exemplo, que rosa e flor estão no mesmo nível de generalização, não percebendo a hierarquia que existe entre estes dois conceitos. Apenas no nível mais avançado de pensamento o indivíduo é capaz de perceber as relações de generalidade entre os conceitos, formando seu sistema conceitual. Neste nível, o indivíduo é capaz de elaborar novos conceitos, independentes da situação concreta. Ele cria conceitos novos através de conceitos já conhecidos.

Esta noção de que os conceitos formam um sistema e são organizados hierarquicamente é muito importante. É esta a forma de organização que libera o homem do concreto, que permite a construção de idéias abstratas tal como o tempo, espaços não alcançados e relações lógicas. É a relação vertical dos conceitos somada às relações sintáticas da língua que permitem o desenvolvimento de novos conceitos, com a possibilidade de desvinculação do concreto.

E este é, sem dúvida alguma, um grande desafio na aquisição da linguagem das crianças surdas. A criança surda pergunta menos, porque tem menos acesso a palavras diferentes, já o ouvinte convive com uma enxurrada de palavras novas o tempo todo (na rua, na escola, na televisão etc.). Assim sendo, é bastante difícil conversar com crianças surdas sobre assuntos não relacionados ao ambiente em que estas crianças se encontram. Na realidade, o que ocorre é que, devido a esta dificuldade, muitas vezes o adulto se limita a falar sobre assuntos concretos, impossibilitando assim o crescimento da criança e o domínio de assuntos mais abstratos. Ou seja, de acordo com VYGOTSKY (1993), impossibilita que a criança dê o salto do pensamento sensorial para o pensamento racional, a principal característica do ser humano.

A criança surda, muitas vezes, se restringe a níveis de generalizações menores, a palavras concretas, apresentando dificuldade em dominar conceitos generalizados e dificilmente percebendo a relação existente entre palavras hierarquicamente relacionadas, como *ser vivo - vegetal - flor - margarida*. Assim, a criança às vezes considera estes conceitos como equivalentes em termos de abrangência e muitas vezes não conhece ou não sabe utilizar corretamente palavras como seres vivos e vegetais, devido à dificuldade de comunicação, visto que grande parte destes conceitos que utilizamos são aprendidos formalmente, na maioria das vezes, na escola.

Para Vygotsky a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. Essa aprendizagem pré-escolar refere-se aos conceitos espontâneos (ou cotidianos) que são formados pela criança em sua experiência cotidiana, no contato com as pessoas de seu meio, de sua cultura, em confronto com uma situação concreta. A princípio, a criança utiliza esses conceitos sem estar consciente deles, pois sua atenção está sempre centrada no objeto ao qual o conceito se refere e nunca no próprio ato do pensamento. Essa consciência, a capacidade de defini-los por meio de palavras, de operar com eles, só é adquirida mais tarde, com a aquisição dos conceitos científicos que se dá na escola.

Esses constituem um ato real e complexo do pensamento, que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário, isto é, o desenvolvimento de funções tais como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. O conceito científico é adquirido pela criança na escola, sendo a aprendizagem escolar uma das principais fontes de conceitos. Ela é também uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento mental. Quando se transmite à criança um conceito sistemático, ensinam-se coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente: a relação com um objeto é mediada por um conceito científico.

A aprendizagem escolar tem um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Os dois processos – dos conceitos espontâneos e dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Segundo Vygotsky, quando a criança desenvolve os conceitos científicos, ela modifica também os conceitos espontâneos. Os dois tipos de conceitos passam a fazer parte de um mesmo sistema e eles não são excludentes. Ao contrário, a presença de um impulsiona o desenvolvimento do outro.

A experiência prática mostra também que o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade

oculta um vácuo (VYGOTSKY, 1993).

Segundo TOLSTOI (apud VYGOTSKY 1993, p. 72), o que a criança necessita é de uma oportunidade para adquirir novos conceitos e palavras a partir do contexto lingüístico geral. “Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito, mais cedo ou mais tarde ela sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem. Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.

A questão da aquisição dos conceitos científicos e espontâneos está inserida em um contexto maior, que é a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

3.4. Desenvolvimento e aprendizagem

Vygotsky cita três teorias sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, e as critica. A primeira diz que a aprendizagem e o desenvolvimento são independentes, considerando o aprendizado um processo puramente externo, que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. A segunda teoria diz que o aprendizado é o mesmo que o desenvolvimento. A terceira diz que o desenvolvimento depende da maturação do sistema nervoso e da aprendizagem, sendo esta considerada um dos processos do desenvolvimento.

O aprendizado de um determinado conteúdo só irá impulsionar e direcionar o desenvolvimento de funções mentais que tenham elementos comuns ao conteúdo aprendido. Esta idéia de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento de certas funções pode ser considerada a principal contribuição de Vygotsky para o estudo da aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo ele, a aprendizagem cria uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é considerada a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de

certos ciclos de desenvolvimento já completados. O nível de desenvolvimento real está relacionado às tarefas que a criança é capaz de realizar sozinha.

O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob orientação de um adulto, ou em colaboração com companheiros mais capazes.

O aprendizado produz uma zona de desenvolvimento proximal e pode-se dizer que o bom aprendizado é aquele que está à frente do desenvolvimento. Assim como todas as funções mentais superiores, o aprendizado passa por dois momentos: um intersíquico, que seria o nível de desenvolvimento potencial, e um momento intrapsíquico, que ocorre após sua internalização, correspondendo ao nível de desenvolvimento real.

Vygotsky ressalta também o fato de a criança não entrar em contato com a aprendizagem apenas na escola. Ao contrário, desde o nascimento a criança começa a se relacionar com os adultos, a ter contato com a língua utilizada por eles e, conseqüentemente, a receber informações.

A aprendizagem e o desenvolvimento, então, estão inter-relacionados desde os primeiros dias de vida da criança. A aprendizagem está sempre um pouco à frente, proporcionando o desenvolvimento. A aprendizagem direciona e impulsiona o desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento não segue o fator biológico natural; ao contrário, ele está intimamente relacionado às formas sócio-históricas às quais a criança está exposta, desde o seu nascimento (GOLDFELD, 1997).

Goldfeld destaca o fato de que as respostas para as questões do desenvolvimento devem ser procuradas fora da criança, no meio social, nas relações que ela cria. É a partir das relações sociais que a criança aprenderá e para onde o seu desenvolvimento seguirá. Os adultos, e em primeiro lugar os pais, têm um papel determinante no desenvolvimento da criança. Como foi dito anteriormente, as funções mentais surgem primeiro no nível interpessoal, ou seja, a partir da relação entre a criança e o adulto, principalmente os pais, já que estes são as pessoas que cuidam da criança e que exercem o papel de mediadores entre a criança e as pessoas com quem ela não convive intensamente.

A aprendizagem está associada ao lugar social que a criança ocupa, às expectativas que os adultos criam a seu respeito, às regras sociais e ao papel específico da criança dentro da

sociedade, que determinam a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança.

Na medida em que Vygotsky viu a aprendizagem como um processo essencialmente social – que ocorre na interação com adultos e companheiros mais experientes, onde o papel da linguagem é destacado, percebe-se que reside aí a explicação para as dificuldades de crianças surdas que não compartilham de uma mesma língua no meio em que vivem e acabam por isolar-se, atrasando o desenvolvimento de suas funções psicológicas.

4. O CONCEITO DE SER VIVO

O conceito de ser vivo foi escolhido por ser um excelente exemplo dos conceitos científicos determinados por Vygotsky. Os conceitos sistematizados (ou científicos, na expressão de Vygotsky) são parte dos sistemas explicativos globais, organizados dentro de uma lógica socialmente construída e reconhecida como legítima, que procura garantir-lhe coerência interna. Há entre eles relações de generalidade e de equivalência complexas, e sua elaboração implica a utilização de operações lógicas, comparação, classificação, dedução etc. – de transição de uma generalização para outras generalizações, que são novas para a criança. Como no contexto escolar as atividades envolvendo a apreensão dos conceitos sistematizados são organizadas de maneira discursiva e lógico-verbal, a relação da criança com o conceito é sempre mediada por algum outro conceito (SMOLKA & GÓES, 1993). O conceito de ser vivo se relaciona com outros constituindo um sistema conceitual hierarquizado, envolvendo uma atitude mediada em relação aos objetos que representa. Por exemplo, este conceito se relaciona com o conceito de reprodução, se encontra no nível mais alto da hierarquia conceitual que constitui e sua relação com o objeto concreto homem é mediada pelo conceito de reprodução: todos os seres vivos se reproduzem.

O trabalho com o conceito de ser vivo inicia-se desde a pré-escola, porém é abordado com mais profundidade na disciplina de Ciências a partir da 5ª série do Ensino Fundamental (idade entre 10 e 12 anos, aproximadamente), e desenvolve-se ao longo da escolarização restante. Em linhas gerais, o trabalho na 5ª série começa com uma diferenciação entre seres vivos e matéria não-viva, por meio de imagens de diferentes tipos de ambientes que descrevem as relações existentes entre esses elementos na formação de ecossistemas. A partir desta breve noção, o trabalho segue dando ênfase nas características dos seres vivos (corpo constituído por células, locomoção, alimentação, ciclo vital etc.), utilizando para tanto exemplos básicos. Na verdade, o foco não está no conceito de vida e no que dá a condição de vivo ao sujeito, mas sim nas características dos seres vivos, no que diferencia estes seres da matéria não-viva.

Durante as demais séries do Ensino Fundamental o estudo vai se aprofundando ao trabalhar com noções de que todos os seres vivos realizam trocas materiais com o ambiente, possuindo um conjunto de necessidades básicas relacionadas à sobrevivência, como a

respiração e a alimentação. Também são introduzidos outros conceitos relacionados ao conceito de ser vivo, como por exemplo o conceito de reprodução.

Apesar de extensa busca bibliográfica, notamos que poucos autores se dedicaram ao estudo do conceito de *vida/ser vivo*. Alguns, mesmo tratando do tema *ser vivo* (COLOMBI, 2003) não discutem com profundidade a formação deste conceito. No entanto, há um grupo brasileiro (*Grupo de pesquisa em história, filosofia e ensino de Ciências Biológicas*) bastante produtivo nestas pesquisas (EL-HANI, EMMECHE e KAWASAKI, entre outros colaboradores) e importantes trabalhos que tratam do conceito de vida têm sido desenvolvidos por esses pesquisadores. EL-HANI & VIDEIRA em seu livro “O que é vida?” (2000) discutem algumas abordagens acerca dos avanços já conseguidos e dos obstáculos que persistem na tentativa de responder a esta questão. Dentre outras, são abordadas perguntas como as seguintes: por que parte das coisas que existem são vivas? Por que as coisas vivas são encontradas em tamanha diversidade de formas? Por que algumas coisas vivas tem consciência? O que nos permite reunir uma infinidade de organismos numa única categoria “as coisas vivas”?

Livros-texto ou dicionários de Biologia raramente discutem em profundidade e muitas vezes sequer mencionam definições de *vida*. Embora existam exceções, como o *Dicionário Penguin de Biologia* (ABERCROMBIE et. al., 1992) e o *Dictionary of Ecology and environment* (COLLIN, P.H, 2001), em geral os dicionários de Biologia definem termos técnicos como “ciclo vital”, “forma de vida”, “zona de vida”, mas não a “VIDA”, o que foi encontrado inclusive na edição de 1980 de *Penguin de Biologia*. De acordo com MARTINO RIZZATTI (1996) *apud* EL-HANI & VIDEIRA (2000), este é o problema central da Biologia teórica. De fato, qualquer resposta à questão do que é esta Ciência chamada Biologia deve envolver uma caracterização mais ou menos precisa do seu objeto de estudo: a *vida*. Desse modo, a pouca atenção dada ao problema de definir *vida* pode causar espanto, por uma razão que não é possível ignorar: se a Ciência deve ter clareza quanto aos conceitos que utiliza, por que isso não deveria aplicar-se a um conceito que denota o próprio objeto de todo um campo de investigação?

Há outro motivo para o ceticismo dos biólogos em relação às definições de *vida*. A idéia de que todas as tentativas de definir *vida* fracassaram é bastante comum, sendo encontrada, inclusive, em livros e dicionários de Biologia. Uma das razões para isso reside na

visão essencialista sobre as definições, o que é comum na Biologia, embora esta seja, em termos gerais, uma Ciência notavelmente “não-essencialista”. De acordo com essa visão essencialista, algo é definido como membro de uma classe (no caso “coisas vivas”) se e somente se compartilha com os outros membros um conjunto permanente de propriedades que devem ser incluídas numa lista de condições essenciais, ou seja, suficientes e necessárias para a *vida*. De acordo com EL-HANI & VIDEIRA (2000), diversos autores (MONOD, 1971; DE DUVE, 1991; MAYR, 1982) enumeram várias propriedades diferentes, como por exemplo: assimilação, conversão de energia em trabalho, catálise, informação, auto-regulação, nutrição, crescimento, metabolismo, reprodução, irritabilidade, etc. De todas as listas possíveis de propriedades qual seria a mais correta? Como poderíamos garantir que uma propriedade essencial não foi deixada de fora? Ou que uma propriedade dispensável não foi incluída? Não temos como responder estas perguntas pelo simples fato de que não podemos ter acesso à essência da *vida*, àquilo que define essencialmente um sistema como vivo. E ainda há o problema das chamadas “formas limítrofes”, como vírus e outras estruturas moleculares que apresentam ao mesmo tempo propriedades características da matéria bruta e de seres vivos. Essa tendência também se estende aos livros didáticos de Biologia encontrados no mercado brasileiro, resultando em uma abordagem acrítica e pouco esclarecedora para o aluno, que acredita estar mais próximo da melhor definição quanto maior for a lista de propriedades vitais que consegue memorizar. Muito freqüentemente, os alunos mostram-se capazes de diferenciar a maioria dos seres vivos da matéria inanimada, mas encontram grande dificuldade em explicitar definições gerais que caracterizam a *vida*.

KAWASAKI (2002) investigou se havia uma preocupação com a definição de vida no ensino de Biologia e de que maneira o problema de definir *vida* era abordado nos livros de Biologia do ensino médio. Até o momento, foram analisados oito livros e apesar de a maioria deles não dedicar um capítulo ou uma seção à caracterização da *vida*, é possível extrair dos textos idéias gerais a este respeito, mediante a interpretação das concepções de Biologia, dos modos de produção da Ciência, da abrangência da área, da estruturação dos conteúdos, etc. A autora também observou que todos os livros analisados propõem alguma caracterização dos seres vivos, seja através de lista de propriedades que permitiriam diferenciá-los do que não é vivo, seja mediante uma caracterização geral, na descrição dos grupos de seres vivos, de atributos particulares de cada grupo. Um dos aspectos positivos destacados nesta pesquisa

é que embora os livros didáticos analisados reconheçam a dificuldade de definir *vida*, não evitem a discussão sobre como caracterizar seres vivos, diferenciando-os da matéria bruta, e, em alguns casos, cheguem a tratar explicitamente do problema de definir *vida*. Outro elemento positivo foi a identificação de livros que abordam este problema em contextos paradigmáticos definidos. Contudo, as tentativas de definir *vida* de maneira essencialista predominam nos livros analisados por essa autora.

A tentativa de definir *vida* por meio de uma lista de propriedades que uma coisa, para ser considerada viva, deve necessariamente compartilhar com outras coisas vivas pode ser vista como uma espécie de vestígio da história natural. A *vida* não aparece, nessas listas de propriedades, como um fenômeno único, coerente, que confere a todo um campo do conhecimento seu sentido mais geral, mas como uma característica (desdobrada num conjunto de propriedades mais específicas, como movimento, sensibilidade, crescimento, etc.) que permite classificar, na distribuição universal dos seres, alguns como vivos, outros como minerais, e assim por diante. Essa compreensão da definição de *vida* a torna relativa aos critérios escolhidos por cada pesquisador, resultando na interminável controvérsia sobre qual a melhor lista de propriedades típicas da *vida*. Quando a Biologia se constitui como Ciência é necessário definir *vida* como um fenômeno coerente, que requer uma nova forma de conhecimento, e esse problema de definição não pode ser resolvido pelos mesmos procedimentos de classificação da história natural. É preciso recorrer a outra maneira de entender as definições.

Os problemas decorrentes das tentativas de definir *vida* de maneira essencialista, juntamente com a tendência experimentalista das Ciências Biológicas, fizeram com que a questão “O que é vida?” fosse lançada ao limbo dos problemas muito difíceis de resolver e que trazem poucos resultados práticos (EL-HANI & VIDEIRA, 2000).

Embora alguns autores considerem a busca por uma definição do conceito de *vida* uma tarefa fútil, os mesmos (MAYR, 1998) reconhecem que os seres vivos possuem certos atributos que não são encontrados nos objetos inanimados. Tal fato torna possível enunciar um conceito amplo, que englobe inclusive formas limítrofes como os vírus, mas que certamente não deve se basear na presença de uma série de propriedades (visão essencialista) (EL-HANI & VIDEIRA, 2000).

Um conceito desse tipo deve assumir uma visão alternativa, que reconhece a natureza

paradigmática de qualquer definição (EMMECHE & EL-HANI, 2000). Em um paradigma, os conceitos são definidos em termos de outros conceitos, ou seja, eles não adquirem significado por meio de uma relação entre o ato de construir um significado particular para um conceito e a realidade. Definir um conceito como parte de um paradigma implica inseri-lo em uma rede de conceitos que se suportam mutuamente e conferem significado uns aos outros. Nesses termos, o problema de definir *vida* é visto numa perspectiva bastante diferente: trata-se de examinar paradigmas da Biologia de modo a verificar se é possível propor ou descobrir, em alguns deles (ou em mais de um), uma definição para o termo “*vida*”. Esta tarefa foi realizada por EMMECHE (1997), com o resultado de que pelo menos três definições de *vida* podem ser encontradas na Biologia, nos paradigmas da *Biologia evolutiva neodarwinista*, da *teoria da autopoiese* e da *biossemiótica*. Encontra-se enunciado em EMMECHE & EL-HANI (2000) o conceito de *vida* cuja base teórica se encontra na Biologia evolutiva neodarwinista, definindo *vida* como a *seleção natural de replicadores*. A maioria dos biólogos evolutivos considera essa definição como satisfatória de vida, na medida em que estão acostumados a pensar na vida não ao nível do organismo individual, mas como linhagens de organismos conectados pelos processos de reprodução e seleção. Essa idéia define como vivas entidades que 1) são capazes de auto-reprodução; 2) herdaram suas características de seus antecessores através da informação genética; 3) são suscetíveis de variação devido a mutações aleatórias; 4) estão sujeitos à seleção natural (evoluem). O termo “replicador” foi originalmente cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins (1979), no contexto de uma defesa da idéia de que a evolução ocorre principalmente pela seleção ao nível dos genes (replicadores) que pelo processo de replicação, preservam sua estrutura ao longo do tempo.

Outro biólogo evolutivo MAYNARD SMITH (1986), transcende a visão tradicional em sua tentativa de formular uma definição geral de *vida*, e destaca que entre os aspectos básicos da *vida* situa-se o metabolismo. A rede de vias e componentes metabólicos dentro de uma célula é um ponto de partida para a compreensão de uma segunda definição de *vida*, que é parte de um paradigma da Biologia teórica, a teoria da autopoiese, que não tem (ao menos no presente) o mesmo papel central da síntese neodarwinista no pensamento biológico, mas orienta a investigação de um número significativo de pesquisadores em todo o mundo e em variados ramos da Ciência. A teoria da autopoiese foi proposta por Humberto Maturana e Francisco Varela na década de 1960. Literalmente “autopoiese” significa autoprodução ou

autocriação. Trata-se de um termo para a organização “circular”, que se “autodefine”, de um sistema vivo (por exemplo, uma célula). Uma célula consiste, de acordo com a teoria da autopoiese, numa unidade fechada em termos organizacionais, por ser uma rede de componentes metabólicos na qual os componentes produzem a própria rede (e os limites da rede) que, por sua vez, os produz. Daí a idéia de uma organização circular como atributo definidor dos sistemas vivos. Não se trata, contudo, de negar a importância do intercâmbio entre sistema vivo e ambiente. A rede de componentes que corresponde ao sistema vivo é fechada em termos organizacionais, mas aberta em termos materiais e energéticos, ou seja, ela está sempre trocando matéria e energia com o ambiente externo (MATURANA & VARELA, 1980; VARELA, 1979; MATURANA, 1997 *apud* EL-HANI & VIDEIRA, 2000).

A definição de *vida* como um sistema autopoietico tem sido negligenciada, em grande medida, tanto por biólogos como por filósofos da Biologia, por descrever o sistema vivo como uma máquina, sustentando assim uma visão mecanicista da *vida*. Além disso, de acordo com essa teoria, fenômenos biológicos como evolução, auto-reprodução e replicação são secundários à constituição das unidades autopoieticas no espaço físico. Isto enfatiza a distinção entre esta teoria e a anterior, na medida em que atributos selecionados como definidores da *vida* no paradigma da Biologia evolutiva neodarwinista são considerados secundários no contexto da teoria da autopoiese.

Uma terceira teoria considera a *vida* como um fenômeno semiótico. A biossemiótica é um paradigma novo da Biologia teórica que procura propiciar uma maneira de perceber a *vida* que não seja baseada apenas na organização das moléculas, mas também na comunicação de signos na natureza (EMMECHE, 1998; HOFFMEYER, 1997 *apud* El-Hani & Videira, 2000). Ela questiona qual a compreensão que teríamos da *vida* se tentássemos defini-la como um fenômeno semiótico, isto é, como algo fortemente ligado ao objeto da semiótica, a Ciência dos signos. A semiótica é considerada, em geral, uma Ciência que estuda os sistemas lingüísticos por meio dos quais o homem lida com os significados em sua vida social e mental. O que a biossemiótica propõe é uma maneira de entender a vida biológica como um fenômeno que é, desde sua origem, semiótico; a produção, transmissão e interpretação de signos não teriam surgido, dessa maneira, apenas com a espécie humana, mas estariam aqui desde a origem da vida. A natureza, para a biossemiótica, está cheia de signos. A biossemiótica pode ser vista, então, como um programa de pesquisa cujo objetivo é

reconstruir uma história natural dos signos, descrevendo a evolução de diferentes sistemas de signos e de interpretação de signos na natureza, desde os sistemas genéticos até a linguagem humana.

Para os biossemiotistas (biólogos teóricos que se ocupam da biossemiótica) os fenômenos biológicos poderiam ser considerados semióticos, dado que sua descrição, por diferentes tradições teóricas, usualmente envolve idéias como as de codificação, processamento de informação, intercâmbio e interpretação de sinais etc. Por exemplo, a definição da *vida* como seleção natural de replicadores pode ser vista como uma definição implicitamente semiótica, na medida em que faz uso da noção de informação. Os biossemiotistas afirmam que o uso de conceitos e teorias da semiótica na interpretação da “linguagem” da informação biológica contribuiria exatamente para sua formulação de maneira precisa e consistente, conduzindo a Biologia a uma nova visão de seu objeto de estudo, que poderia ser capaz de até mesmo revolucioná-la.

A Biologia explica a *vida* como um fenômeno natural. Essa Ciência não tem, no entanto, o monopólio sobre o conceito de *vida*. “*Vida*” é um conceito que tem, na linguagem cotidiana, muitos outros significados além daqueles atribuídos pelos biólogos. Por exemplo, viver é algo que consideramos bom. Por uma grande variedade de motivos, e, certamente, é algo que preferimos, em comparação com o estado morto das coisas. As palavras são utilizadas de modo diferente na Ciência e na linguagem cotidiana. Ao explicarmos a *vida* de um ponto de vista biológico, estamos passando do domínio da linguagem cotidiana, no qual a palavra “*vida*” denota um conceito vago, com múltiplos significados, ambigüidades, conotações metafóricas, para o domínio da linguagem científica, no qual se exige que os termos sejam definidos de modo mais preciso. O conceito de *vida* apresenta, de certo modo, maior riqueza de significados na linguagem cotidiana do que na linguagem científica. O modo como utilizamos esse conceito em nosso dia-a-dia inclui aspectos que não são preservados nas definições científicas. Na linguagem científica, a riqueza de significados do conceito de *vida* é sacrificada em prol de uma maior precisão, sempre requerida, ainda que em variados graus, nas definições da Ciência. Nessa busca de maior precisão, a *vida* pode ser classificada, por exemplo, como vida social, vida mental ou vida biológica. No entanto, a categoria biológica é considerada, pela maioria das pessoas (incluindo os cientistas), o domínio dos fenômenos da *vida* propriamente ditos, em vista da compreensão geral e original do

fenômeno. A Biologia não pode escapar, portanto, à tarefa de definir e explicar o que é a *vida* (EL-HANI & VIDEIRA, 2000).

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1. Um estudo de caso

Devido às várias implicações que envolvem o tema em estudo, como por exemplo, o movimento de integração/inclusão, as abordagens educacionais para surdos e as peculiaridades lingüísticas e culturais da aprendizagem do surdo, optei por realizar um estudo de caso, onde por meio de um conceito selecionado – o conceito de ser vivo – investiguei como se dá o processo de ensino-aprendizagem por crianças surdas de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, incluídas no ensino regular da rede pública de Florianópolis. LÜDKE & ANDRÉ (1986) ressaltam a importância dos estudos de caso justamente naquilo que eles têm de único, de singular, enfatizando porém que essa singularidade se destaca por constituir-se numa unidade dentro de um sistema mais amplo. Por essa busca de relações entre a parte e o todo, o estudo de caso aqui focado constitui-se num estudo qualitativo.

Ainda segundo as autoras citadas, “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

5.2. Local da pesquisa

Para a escolha dos lugares onde seria realizada a pesquisa, busquei a ajuda do IATEL (Instituto de Audição e Terapia de Linguagem), órgão que já colaborou em pesquisa realizada por mim anteriormente (PINHEIRO, 1998). O IATEL se localiza no centro de Florianópolis e atende crianças surdas no período contrário ao turno escolar, oferecendo apoio pedagógico, aulas de LIBRAS com professor surdo e atividades de fonoaudiologia, entre outros serviços. Através dos registros das crianças que freqüentavam este instituto selecionei aquelas que estavam cursando, na Grande Florianópolis, a 5ª ou 6ª série do ensino fundamental.

Cheguei então às duas escolas pesquisadas: Escola de Educação Básica Lauro Müller, localizada à Rua Marechal Guilherme, 134, Centro/Florianópolis e Escola de Educação Básica Hilda Teodoro Vieira, localizada à Avenida Lauro Linhares, Trindade/Florianópolis, ambas da

rede pública estadual de Florianópolis. Estas duas escolas apresentam algumas diferenças significativas com relação à inclusão de crianças com surdez. A E.E.B. Lauro Müller vêm trabalhando com crianças surdas há muitos anos, e o número de alunos surdos aumentou sensivelmente nos últimos três anos de forma que no ano de 2003 fizeram parte do seu corpo discente sete crianças. Tal é o seu envolvimento com a questão da educação de crianças surdas, que a partir do segundo semestre de 2003 a escola conseguiu a presença de um intérprete de LIBRAS em suas aulas. Já na E.E.B. Hilda Teodoro estão matriculadas apenas duas crianças surdas, que ingressaram no ano de 2002.

5.3. Participantes da pesquisa

O presente estudo investigou sete alunos da E.E.B. Lauro Müller e um aluno da E.E.B. Hilda Teodoro Vieira e foi realizado no segundo semestre de 2003. Dos sete alunos pesquisados na E.E.B. Lauro Müller, dois freqüentavam a 5ª série e cinco a 6ª série do Ensino Fundamental. Porém no início do segundo semestre de 2003 a Escola, através da mobilização de sua coordenadora e dos pais das crianças surdas, conseguiu um intérprete de LIBRAS para atuar em todas as aulas ministradas pelos professores ouvintes. Depois de conversas com pais e professores os dois alunos da 5ª série foram transferidos para a sala da 6ª série, para que todos os alunos surdos da escola pudessem usufruir a mediação do intérprete nas aulas, o que certamente facilitaria muito o entendimento e a comunicação destas crianças.

As idades dos alunos investigados variavam entre 13 e 24 anos, e eram quatro do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Todos os oito alunos freqüentavam, pelo menos, três vezes por semana o IATEL. Na E.E.B. Lauro Müller cinco alunos demonstraram dominar bem a LIBRAS, os outros dois tinham um pouco mais de dificuldade em compreender determinados sinais e mensagens transmitidas pelo intérprete. A turma da 6ª série desta escola era composta por 30 alunos, sendo sete surdos. Caracterizava-se por ser uma turma agitada em determinadas aulas, dependendo da postura do professor. A grande maioria dos alunos demonstrava interesse pelas aulas e uma boa participação. Os alunos surdos sentavam todos juntos em um lado da sala, e não pareciam ser discriminados pelos colegas ouvintes, que os respeitavam e os ajudavam quando solicitados.

O aluno da E.E.B. Hilda Teodoro Vieira tinha 15 anos e freqüentava a 5ª série. Durante as aulas e nos outros momentos que passava na escola ele utilizava pouco a LIBRAS, visto que era o único surdo em sua sala que também não possuía intérprete, e o único no período matutino, pois a outra aluna surda estudava no turno contrário. Porém ele conseguia estabelecer uma boa comunicação com seus colegas e professores, demonstrava realizar com eficiência a leitura labial e conseguia oralizar algumas palavras. A turma da turma da 5ª série freqüentada por ele nesta escola era composta por 35 alunos, era uma turma extremamente agitada, muitos alunos faziam muitas brincadeiras durante as aulas ou se distraíam com outras coisas, não demonstrando muito interesse. Este aluno se integrava muito bem com os colegas, interagia com todos, participava das brincadeiras, demonstrava um bom entendimento de tudo que acontecia ao seu redor. Quanto à aprendizagem, era bastante esforçado e interessado, sempre solicitava os professores quando não entendia ou não conseguia fazer as atividades e gostava de participar das aulas indo ao quadro.

5.4. Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Procurando perceber como se dava a dinâmica das aulas, se o professor adotava alguma organização didática e metodológica específica com os alunos surdos, como era o processo comunicativo destes com os demais colegas ouvintes do grupo e como se dava a participação e aprendizagem destes alunos em sala de aula, realizei observações das aulas, duas vezes por semana, em um período de aproximadamente três meses. Inicialmente privilegiei as aulas de ciências, mas no decorrer do trabalho assisti todas as aulas daquele período, sendo que observei pelo menos duas aulas de cada disciplina. No início, estas observações eram registradas em fichas diárias com a descrição dos principais aspectos relevantes para a pesquisa. Posteriormente, na E.E.B. Lauro Müller, cogitei a possibilidade das aulas serem filmadas, o que enriqueceria muito o trabalho devido à presença do intérprete, que posteriormente pôde analisar e discutir comigo as intervenções realizadas. Para tal filmagem, além da permissão da escola e dos professores, enviei através de todos os alunos uma carta aos pais (Anexo 7) pedindo a autorização e explicando o motivo e os objetivos da filmagem, que focalizava principalmente o intérprete e os alunos surdos. Esta carta foi lida e explicada a todos os alunos - surdos e ouvintes - pelo intérprete, que tinha mais intimidade

com a turma e também tinha interesse nas filmagens. Foram filmadas na íntegra aproximadamente 20 aulas das várias disciplinas ministradas nos dias de observação. No início das filmagens os alunos reagiram com bastante curiosidade querendo olhar na câmera, mas também um pouco de vergonha. A grande maioria dos alunos ouvintes colaborou, procurando não fazer muito barulho durante as explicações do professor e falando um por vez. Já os alunos surdos demonstraram naturalidade e não se intimidaram muito com a presença da câmera. Apenas quando queriam conversar entre si assuntos particulares, procuravam esconder as mãos, para que a mensagem não fosse registrada. Na E.E.B. Hilda Teodoro as observações continuaram sendo feitas apenas com registros descritivos.

Realizei também entrevistas com os professores que trabalham com estes alunos, para verificar se haviam limitações e dificuldades no trabalho com os surdos e como estes buscavam estratégias para tentar minimizá-las. Para tanto elaborei um roteiro de entrevista semi-estruturada (Anexo 2) que, segundo a definição de LÜDKE & ANDRÉ (1986), “é aquela que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Formulei então algumas perguntas-chave, que serviram de guia para o aprofundamento das questões a serem investigadas. Tal roteiro foi testado com uma professora de outra escola que ministra a disciplina de Ciências de 5ª a 8ª série do ensino fundamental e que tem um aluno surdo em sua classe (professora não participante desta pesquisa). A partir desta entrevista o roteiro foi reavaliado, fazendo-se as modificações necessárias. Foram entrevistados, de acordo com a disponibilidade, quatro professores da E.E.B. Lauro Müller e dois professores da E.E.B. Hilda Teodoro Vieira. Realizei também uma entrevista específica com a coordenadora da E.E.B. Lauro Müller (Anexo 3), pois ela tem um histórico de efetiva participação e preocupação com a questão da inclusão das crianças surdas, e também com o intérprete de LIBRAS que começou a atuar nesta escola a partir do 2º semestre de 2003 (Anexo 4). Todas as entrevistas foram realizadas por mim e as respostas eram registradas em uma ficha padrão individual.

Realizei ainda entrevistas com os pais das crianças (Anexo 5), com o intuito de obter dados a respeito da história de vida destas crianças, bem como verificar, ainda que superficialmente, como eram as relações delas com sua família, em termos de comunicação e ajuda especializada. Os pais foram contatados por telefone e foram agendados encontros

individuais. No início de cada encontro era exposto o objetivo da pesquisa e apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e explicado para os pais. Todos os pais concordaram e assinaram junto comigo duas cópias, uma deles e outra minha (Anexo 6). Esses encontros eram realizados nos lugares de maior facilidade de acesso para os pais (a maioria na própria escola) e duravam aproximadamente 45 minutos.

Para investigar o conceito em questão neste trabalho, elaborei um instrumento de pesquisa (Anexo 1) com fotos de seres vivos e não-vivos presentes na natureza e que fazem parte do cotidiano das crianças. Optei pelo uso de fotos, pois acredito que tal recurso facilita a percepção dos organismos/objetos pelas crianças surdas, além de contemplar o ambiente em que os mesmos estão inseridos. Para tanto, visitei vários locais e eu mesma realizei várias fotos, as quais algumas foram selecionadas para fazer parte do instrumento. Também foram utilizadas duas gravuras retiradas de livros didáticos de ciências. Tal instrumento foi submetido às crianças surdas individualmente e com o auxílio voluntário do intérprete de LIBRAS da E.E.B. Lauro Müller. Eu ia fazendo as perguntas que estavam no roteiro e outras complementares e o intérprete ia traduzindo para LIBRAS. As respostas das crianças eram traduzidas para o português de maneira simultânea pelo intérprete e eram registradas por mim em uma ficha individual. Esses encontros foram filmados, de maneira que eu pudesse assistir novamente a entrevista e coletar o maior número possível de dados. Concluída a entrevista, que durava em torno de 40 minutos, foi feita uma discussão com o intérprete (que auxiliou muito, pois também é Biólogo) a respeito das dificuldades de compreensão das perguntas e das diferenças de significado de algumas palavras em LIBRAS e português. O registro de todas as entrevistas encontra-se no Anexo 1.

Apliquei este mesmo instrumento com algumas crianças ouvintes das classes observadas. Estes encontros também eram individuais e foram mais rápidos, durando cerca de 25 minutos, sem a presença do intérprete. Além das perguntas específicas sobre o conceito em questão, foram feitas algumas outras sobre sua opinião a respeito da presença de colegas surdos na classe, e como estes se relacionavam com os mesmos (Anexo 1).

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

6.1. As crianças entrevistadas

Entrevistei seis alunos surdos e oito ouvintes. Dois dos alunos surdos não puderam ser entrevistados. Um deles porque faltava sistematicamente às aulas, era uma jovem (S8) que tinha 24 anos (bem mais velha que o resto do grupo), era muito introvertida, se comunicava pouco, mesmo com seus colegas surdos e parecia apresentar bastante dificuldade na compreensão dos conteúdos escolares. O outro aluno era um menino de 15 anos (S7) que não conseguia estabelecer uma comunicação de maneira satisfatória, conhecia pouco a LIBRAS, o que dificultava bastante seu processo de aquisição de vocabulário e compreensão das mensagens que lhe eram transmitidas.

Os alunos surdos foram chamados S e identificados por números de 1 a 6. S1 a S5 eram alunos da E.E.B. Lauro Müller e S6 freqüentava a E.E.B. Hilda Teodoro Vieira. Os ouvintes foram chamados de O e identificados por números de 1 a 8. O1 a O5 eram da E.E.B. Lauro Müller e O6 a O8 eram da E.E.B. Hilda Teodoro Vieira.

A aluna S1 tem 17 anos, apresenta facilidade com a LIBRAS e consegue estabelecer uma boa comunicação tanto com seus colegas surdos quanto com alguns ouvintes. Demonstrou boa compreensão das perguntas durante a entrevista, respondendo todas com coerência.

O aluno S2 tem 15 anos, é um menino muito tímido, desconfiado e de comunicação difícil. Em sala de aula só se relaciona com os colegas surdos e apresenta certa dificuldade na compreensão de alguns sinais em LIBRAS. Na entrevista, deixou de responder várias questões alegando não saber ou não entender o que estava sendo perguntado.

A aluna S3 tem 18 anos, apresenta boa utilização da LIBRAS e teve facilidade para compreender das perguntas durante a entrevista. Apresentou certa insegurança e dúvidas em suas respostas, deixando de responder uma questão.

O aluno S4 tem 13 anos e apresenta bastante facilidade para se comunicar em LIBRAS. Nas aulas é bastante participativo, se relaciona e se comunica muito bem, tanto com os surdos quanto com alguns colegas ouvintes, demonstra bom entendimento nos conteúdos e mensagens que lhe são transmitidas. Não teve dificuldades em compreender as perguntas durante a entrevista e suas respostas foram coerentes.

A aluna **S5** tem 14 anos, é muito extrovertida, participativa, está sempre conversando com seus colegas surdos e ouvintes, utiliza com facilidade a LIBRAS e demonstra bom entendimento do que se passa ao seu redor. Apresentou algumas dificuldades para responder algumas perguntas, talvez por insegurança ou vergonha e não conseguiu responder a última questão.

O aluno **S6**, da E.E.B. Hilda Teodoro Vieira tem 15 anos e é o único surdo de sua turma. Seu comportamento é bem diferente da maioria dos alunos surdos com que teve contato até hoje; ele é bastante extrovertido, brincalhão, está sempre fazendo bagunça e brincadeiras com seus colegas. Apresenta facilidade na comunicação, realizando leitura labial e utilizando também a LIBRAS e outros gestos para se comunicar. Sempre carrega consigo uma pasta onde estão alguns sinais e seus correspondentes em português e a utiliza sempre que necessário, principalmente com os professores. Sua entrevista foi realizada por mim, sem o intérprete e na presença da coordenadora da escola. A conversa fluiu facilmente, consegui me comunicar utilizando a LIBRAS e alguns gestos. **S6** tem boa comunicação com os ouvintes porque faz leitura labial e consegue oralizar algumas palavras. Demonstrou bom entendimento e bastante coerência em suas respostas.

A aluna **O1** tem 15 anos, demonstra preocupação e mantém um bom relacionamento com os surdos e demais colegas de classe, é muito prestativa, principalmente com os professores. Durante a entrevista se mostrou calma e descontraída, respondendo com naturalidade e coerência todas as perguntas.

O aluno **O2** tem 13 anos, ele se relaciona mais com os surdos do que com os ouvintes de sua classe, sabe bem a LIBRAS e durante a entrevista disse que prefere estar na companhia dos surdos, pois eles são mais amigos e o ajudam, enquanto que os ouvintes fazem muitas palhaçadas. Respondeu todas as questões com coerência, porém em algumas respostas ficou um pouco em dúvida.

O aluno **O3** tem 12 anos e também se relaciona bem com os surdos, até acha interessante estudar na mesma sala que eles, pois assim os professores explicam os conteúdos com mais calma. Suas respostas apresentaram coerência quanto às justificativas utilizadas.

A aluna **O4** tem 12 anos e também se comunica com bastante facilidade com os surdos, sabe bem a LIBRAS e utiliza com muita rapidez o alfabeto manual. É uma aluna participativa e bastante prestativa com os colegas, principalmente com os surdos. Em sua

entrevista demonstrou um pouco de insegurança e nervosismo, porém respondeu todas as perguntas com coerência.

A aluna **O5** tem 12 anos e não se comunica muito com os surdos; durante a entrevista disse que não tem sobre o que conversar com eles, pois eles não ouvem música, não vêem televisão. Também reclamou que quando não havia intérprete o professor tinha que parar muitas vezes para explicar os conteúdos para eles, o que acabava fazendo com que os ouvintes perdessem tempo. Mostrou-se bastante calma e segura durante a entrevista e suas respostas apresentaram coerência.

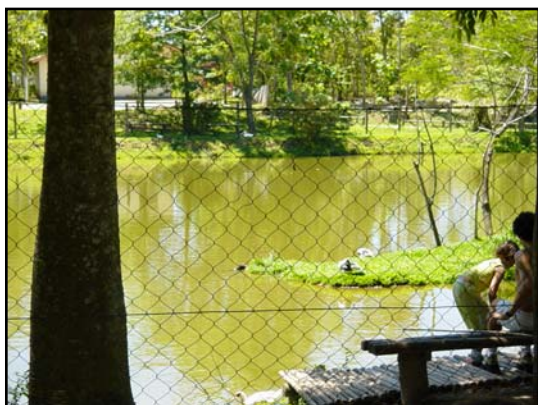
Os alunos **O6**, **O7** e **O8** freqüentavam a E.E.B. Hilda Teodoro Vieira. A aluna **O6** tem 14 anos, mantém um bom contato com o colega surdo. Em sua entrevista se mostrou muito insegura, deixando de responder perguntas que não apresentavam um grau de dificuldade muito grande. Suas respostas foram curtas, repetitivas e com muitas dúvidas.

A aluna **O7** tem 12 anos e quase não se comunica com seu colega surdo, pois, segundo ela, não sabe os sinais. Durante a entrevista demonstrou dificuldade em responder algumas perguntas, ficando constantemente em dúvida e em algumas delas disse não saber.

A aluna **O8** tem 13 anos e mantém pouco contato com o colega surdo. Mostrou-se calma durante a entrevista e em algumas respostas ficou confusa, dizendo que não sabia, porém demonstrou coerência em suas justificativas.

6.2. O instrumento de investigação do conceito de ser vivo

Apresentarei brevemente o resultado geral das questões investigadas no instrumento para análise do conceito de ser vivo; tais resultados serão explorados e discutidos com mais profundidade posteriormente.



Questão 1: Quais os seres vivos que você está vendo nesta foto?

A maioria das crianças surdas respondeu: pato, árvore, pessoas, grama, outros animais que não aparecem na foto (jacaré, tartaruga, peixes, sapo) e água, que apareceu em todas as respostas. As respostas das crianças ouvintes não foram muito

diferentes, porém a água apareceu em apenas três respostas.

A **questão 2** se refere à mesma foto, questionando as crianças sobre que outros seres vivos poderiam estar presentes no ambiente apresentado. Na maioria das repostas das crianças surdas foram citados outros animais, plantas e pessoas; apenas **S2** não conseguiu responder esta questão, talvez por nervosismo ou insegurança. As crianças ouvintes também responderam da mesma forma e **O6** não soube responder esta questão.

Questão 3: Você sabe o que é isto? Isto é um ser vivo? Por quê?

a)



b)



c)



A foto **a** apresenta um fungo conhecido popularmente como “orelha de pau” em um tronco de árvore. Como a imagem da foto **a** pode não ser imediatamente reconhecida devido à proximidade, expliquei em todas as entrevistas que se tratava de um tronco de árvore cortado. Quando questionada, a maioria das crianças surdas disse não reconhecer o objeto da foto, apenas **S4** reconheceu. Porém, ao relacionarmos este fungo ao “cogumelo de jardim”

muitas delas o reconheceram e as respostas variaram: três disseram não se tratar de um ser vivo ou porque não sabem (S1 e S3) ou por ser uma doença da árvore (S5), os outros três responderam que era um ser vivo, pois cresce (S2) ou porque está na árvore e ela é viva (S4 e S6). Todas as crianças ouvintes disseram que era ser vivo justificando a partir de suas características básicas: nasceu ali, está crescendo, necessita de luz, calor do sol e água, morre e faz parte da natureza.

A foto b apresenta uma árvore com “barba de velho”. A maioria das crianças surdas reconheceu a “barba-de-velho” e respondeu que era ser vivo por estar na árvore, sugar seu alimento, crescer, precisar de sol, respirar. Apenas S5 afirmou que não era ser vivo, que tinha barba por ser uma árvore muito antiga. As respostas das crianças ouvintes se dividiram: metade afirmou que não era ser vivo, por apenas ficar grudada na árvore (O2), não fazer parte dela, por ser seca, não precisar de água, luz (O4, O5 e O7) e a outra metade acha que é ser vivo porque é planta, respira, se alimenta da árvore (O1, O3, O6 e O8). O1 destacou que quando está no presépio está morto, mas quando ainda está na árvore é vivo, pois ainda não cortaram sua raiz.

As respostas com relação à foto c foram as seguintes: duas crianças surdas disseram que era ser vivo por estar na árvore e a árvore ser um ser vivo (S1) e também porque nasceu da chuva (S2). As outras crianças disseram que não era ser vivo por ser doença, manchas, machucados ou sujeiras da árvore (S3, S4, S5 e S6). Das crianças ouvintes, três nunca viram e acham que não é vivo ou ficam na dúvida (O1, O5 e O7), O8 afirmou ser um fungo e disse que eles não são seres vivos, são tipo uma bactéria, são células mortas. Os outros quatro afirmaram que são seres vivos pois se alimentam da árvore e procriam (O2, O3, O4 e O6).

Questão 4:

O que está acontecendo em cada figura? Há a presença de seres vivos? Explique.

a)



b)

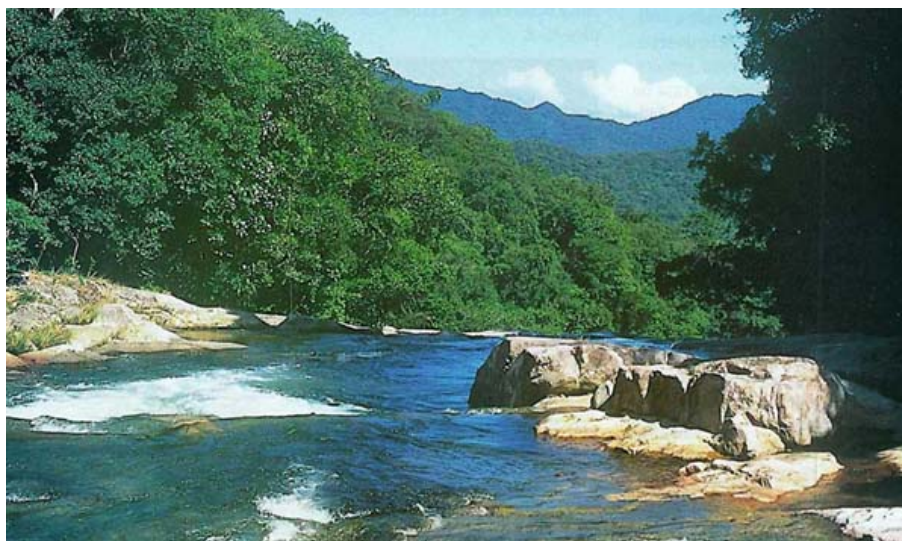


c)



As respostas variaram bastante, das crianças surdas uma afirmou não reconhecer a manga e a palha de aço, e duas não souberam dizer o que estava acontecendo (S2, S3 e S5). As outras três disseram que os alimentos estavam estragando, que foram deixados expostos por muito tempo. Com relação à letra **b**, S1, S4 e S6 disseram que a palha de aço estava enferrujando e que não sabiam se existiam seres vivos. S4 disse que a fruta é ser vivo, pois vem da árvore, já a palha de aço não é, e teve dúvidas com relação ao pão. A maioria das crianças ouvintes respondeu que existe um ser vivo (fungo) que estraga a manga e o pão, já a palha de aço não, foi a água que fez com que ele enferrujasse. O1 e O4 afirmaram que a manga é ser vivo, pois vem da árvore.

A figura abaixo se relaciona às questões 5, 6 e 7.



Questão 5: A árvore é um ser vivo? Por quê?

A grande maioria das crianças surdas respondeu que a árvore é um ser vivo baseando-se nas características: nascer, crescer, morrer (S3, S4 e S6). S5 destacou que ela é viva pois tem a presença de animais (macaco, pássaros), se não fossem os animais ela não seria viva. S1 fez confusão com o sinal em LIBRAS, trocando o “ser vivo” com “estar presente” e S2 não soube responder a esta questão. Todas as crianças ouvintes responderam que a árvore é um ser vivo, também justificando pelas suas características: crescer, morrer, comer para suprir suas necessidades, fazer fotossíntese, fazer parte da natureza, ser imprescindível à vida, precisar de água e nutrientes para viver, respirar, nascer igual ao ser humano.

Questão 6: A pedra é um ser vivo? Por quê? S6 e S3 ficaram na dúvida, não souberam responder. As outras quatro responderam que a pedra não é ser vivo, principalmente por ela não crescer (S1) ou porque fica parada por muito tempo (S5 e S4); S2 não soube justificar. Das crianças ouvintes, quatro responderam que a pedra não é ser vivo porque fica parada (O6, O7 e O8) ou não precisa de nutrientes e não cresce (O4). O3 respondeu que sim e não. Sim, pois ela faz parte da natureza e não porque fica parada, não respira, não come e não morre. O1 ficou em dúvida, dizendo nunca ter pensado sobre isso. O2 afirmou que a pedra é um ser vivo, já que ela cresce pela ação da chuva e do calor, o que leva muito tempo, e morre por causa da erosão. O5 também afirma que é, justificando que a natureza precisa dela.

Questão 7: A água é um ser vivo? Por quê? As respostas das crianças surdas se mostraram bem divididas. S3, S4 e S6 disseram que água é um ser vivo, pois ela se movimenta, tem peixes, precisa haver água para existir vida. S1, S2 e S5 disseram que não, que a água não é ser vivo, porém nela há seres vivos (S5) e também porque ela não tem filhos (S1). A grande maioria das crianças ouvintes disse que a água é um ser vivo, apenas O7 ficou em dúvida. As justificativas ficaram relacionadas à presença de seres vivos dentro dela, dela ser essencial para a vida, de fazer respiração por causa do oxigênio, crescer se der muita chuva, vir da fonte e renascer.

A **questão 8** questionava as crianças sobre o que é um ser vivo. Essa pergunta gerou muitas dificuldades de compreensão na entrevista com as crianças surdas pois, segundo o intérprete, o sinal em LIBRAS de *ser vivo* tem o mesmo significado de *estar presente*. Para que esta questão pudesse ser respondida, o intérprete fez uma comparação entre um objeto inanimado (apagador) e uma pessoa (eu), questionando os alunos sobre qual destas coisas tinha vida e por quê. Este recurso foi utilizado com todas as outras crianças surdas entrevistadas. Mesmo assim S5 não conseguiu entender e ficou sem responder esta questão. A maioria das crianças respondeu que ser vivo é alguma coisa que respira, se alimenta, bebe água, se mexe, cresce, diferentemente do objeto mostrado que foi fabricado por alguém. As crianças ouvintes também responderam baseando-se nas características: nascer, crescer, ter filhos, envelhecer, morrer, necessitar de alimento, água e respirar.

6.3. O conceito de ser vivo elaborado pelas crianças surdas e ouvintes

De acordo com Vygotsky, um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los através de um signo.

Os processos que levam à formação dos conceitos evoluem ao longo de duas linhas principais. A primeira é a formação dos complexos: a criança agrupa diversos objetos sob um “nome de família” comum; esse processo passa por vários estágios. A segunda linha de desenvolvimento é a formação de “conceitos potenciais”, baseados no isolamento de certos atributos comuns. Em ambos os casos, o emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros, aos quais esses processos conduzem (VYGOTSKY, 1989).

Pensando na questão da criança surda com atraso de linguagem, seria possível questionar de que forma organizam seus pensamentos, se há realmente o desenvolvimento das falas egocêntrica e interior, possibilitando o encontro entre pensamento e linguagem e, por fim, se a linguagem assume todas as suas funções: comunicativa, organizadora e planejadora.

Exercendo a linguagem um papel crucial no desenvolvimento do pensamento, espera-se que crianças surdas com atraso de linguagem encontrem maiores dificuldades de compreensão de um determinado conceito científico do que suas colegas ouvintes. Tal dificuldade pode ser acentuada pelo fato de as línguas auditivas-orais serem as únicas utilizadas pela grande maioria das comunidades, e da surdez impossibilitar a criança de adquiri-las espontaneamente. Porém, como afirmam diversos autores, em relação à qualidade comunicativa e constituição do pensamento, as mãos (e todo o esquema corporal) podem executar com perfeição o mesmo papel que o sistema fonador, através das línguas de sinais. Pode-se questionar, então, por que a surdez causa tantas conseqüências se o surdo tem um canal (espaço-visual) tão competente quanto o canal auditivo-oral para se comunicar. Assim sendo, o problema do surdo não é orgânico e sim social, cultural. A nossa realidade, como nos mostra o histórico da educação de surdos (capítulo I), é que as crianças surdas não têm

contato com a língua de sinais desde pequenas, e como não podem adquirir a língua oral num ritmo semelhante ao das crianças ouvintes, elas, na esmagadora maioria das vezes, sofrem atraso de linguagem.

Porém, as crianças surdas, mesmo aquelas que não são expostas à língua de sinais e não recebem nenhum tipo de tratamento fonoaudiológico para adquirir a língua oral, adquirem alguma forma rudimentar de linguagem, elas simbolizam e conceituam, pois convivem socialmente, interagem e se comunicam de alguma maneira. A diferença é que não tendo acesso a uma língua estruturada, a qualidade e a quantidade de informações e assuntos abordados são muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam espontaneamente. Nestas condições, grande parte dos surdos só consegue expressar e compreender assuntos do aqui e agora. As conversas sobre situações passadas, lugares diferentes e, principalmente, sobre assuntos abstratos se tornam difíceis. Parece, então, que a função planejadora da linguagem não é dominada inteiramente pelos surdos com atraso de linguagem. Pode-se considerar que a maioria das crianças surdas que têm atraso de linguagem tem menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior. Estes elementos não se referem somente à quantidade de vocábulos que a criança domina e sim ao grau de generalidade que as palavras assumem (GOLDFELD, 1997).

No entanto, este trabalho mostra que a compreensão do conceito de ser vivo pelas crianças surdas e ouvintes investigadas não apresentou muitas diferenças. Grande parte delas possui uma definição baseada em características presentes na maioria dos seres vivos, que são trabalhadas de forma sistemática na escola a partir da 5ª série. Porém tal conceito não está bem sedimentado, visto que, durante a entrevista, tanto os surdos quanto os ouvintes apresentaram dúvidas em várias questões. Este fato sugere que o pensamento parece possuir uma natureza dinâmica, estando constantemente sujeito a transformações e reelaborações, que o tornem mais coerente, consistente e abrangente, independentemente da aprendizagem de um determinado conceito científico e da emergência de um novo modo de funcionamento cognitivo, associado a essa aprendizagem.

De acordo com as entrevistas, tanto os alunos surdos quanto os ouvintes aparentam estar muito presos aos conhecimentos escolares que estão sendo aprendidos. Eles tendem a fornecer respostas curtas, estereotipadas e definições decoradas. Percebe-se o uso de respostas esquemáticas, nas quais eles repetiam o que havia sido ensinado na escola, usando frases estereotipadas. Segundo SHIF *apud* VAN DER VER, R. & VALSINER, J., 1996, crianças

repetem o assunto memorizado porque elas ainda não têm compreensão do raciocínio que há por trás desses conhecimentos. Além disso, o autor chama a atenção de que os conceitos científicos ainda podem estar vazios para as crianças, não estando preenchidos com um conhecimento pessoal concreto. Elas também parecem não relacionar os conceitos aprendidos com suas experiências pessoais concretas. Apóiam suas respostas em conhecimentos escolares, mas de uma maneira confusa e desordenada.

A definição pode, apresentar-se como uma memorização mecânica, que não envolve conhecimento ou reflexão; é o caso de muitas definições aprendidas na escola. Nestes casos, não é possível afirmarmos que as mesmas constituem definições. Embora possuam estruturas definicionais, nem sempre são produtos do pensamento ou refletem um conhecimento do sujeito, consistindo, algumas vezes, em simples repetições do discurso escolar (MARIANO, M.R.C.P., 2001)

Os dois grupos de alunos (S e O) encontram muitas dificuldades para justificar suas respostas. Recorrem às definições escolares, mas não conseguem elaborar explicações muito coerentes. Na maioria das vezes apóiam-se nos conceitos de respiração, reprodução, nascimento, crescimento e locomoção.

Muitas das crianças ouvintes (7) e metade das crianças surdas (3) afirmaram que a água é um ser vivo, apresentando justificativas que lembravam seus conceitos cotidianos, relatando as experiências concretas que apoiavam sua idéia, como por exemplo, a *“água um ser vivo porque todas as pessoas e animais precisam dela”, “porque tem animais vivos dentro”*.

Na pergunta 6, que questionava se a pedra é um ser vivo, a resposta de um aluno ouvinte deixou claro que alguns conceitos escolares aprendidos na escola estão sendo sedimentados. O mesmo respondeu: *“a pedra é ser vivo porque surge pela água e pelo calor. Cresce pela ação da chuva e do calor e isso leva muito tempo. Depois morre por causa da erosão”*. Percebe-se também a forte relação com as características dos seres vivos (crescer, morrer).

Na pergunta sobre o que é um ser vivo, a maioria das respostas dos alunos, tanto surdos quanto ouvintes, não se baseou em conceitos cotidianos (são animais, é uma pessoa), mas nos conceitos científicos aprendidos na escola, como: nascimento, crescimento, morte, locomoção etc. O ser humano ainda é uma referência importante nas explicações e justificativas sobre seres vivos: *“...os animais são seres vivos porque são iguais à gente”*.

Acredito que o fato de não encontrarmos mudanças significativas no conceito de ser vivo elaborado por crianças surdas e ouvintes se deve principalmente a dois fatores: o de que tal conceito apresenta uma complexidade muito grande, tanto no meio escolar quanto fora dele. Como constatamos, mesmo muitos estudiosos da área apresentam diferentes teorias, as quais divergem em muitos aspectos.

Outro fator que merece destaque é que a grande maioria dos alunos surdos investigados nesta pesquisa apresenta um bom domínio da LIBRAS, o que facilita a aquisição da linguagem e conseqüentemente o desenvolvimento de seu pensamento. Além disso, apresentam uma vivência escolar bastante longa, fato que os prejudica, os faz repetir várias vezes a mesma série, sem um avanço significativo. Este fato pôde ser comprovado analisando as idades dos alunos investigados, a maioria apresentava uma distorção idade-série muito grande (15, 17, 18 e 24 anos). Acredito que este contato repetitivo com os diversos conceitos científicos fez com que eles se apropriassem deles de alguma forma.

6.4. A diferença lingüística e o processo de aprendizagem do aluno surdo no contexto escolar

A literatura atual tem mostrado que a língua de sinais deve ser a primeira língua para o surdo tanto no contexto familiar quanto educacional, pois é a partir dela que o surdo tem a garantia de seu desenvolvimento lingüístico, social, cultural, emocional e acadêmico (QUADROS, 1997; GOLDFELD, 1997; SKLIAR, 1998).

BRITO (1993) aponta as línguas de sinais como única modalidade de língua que permite ao surdo desenvolver-se plenamente em seu potencial lingüístico e, portanto, cognitivo, oferecendo-lhes possibilidades de socialização que não apresentaria defasagem em comparação à língua dos ouvintes. Isto é, a língua de sinais é o instrumento mais importante para a integração social do surdo.

Nesse sentido, GOLDFELD (1997) analisou o desenvolvimento cognitivo e a aquisição da linguagem de uma criança surda em interações na família, na escola e na clínica fonológica, em comparação com seu irmão gêmeo ouvinte. Sua pesquisa mostrou a influência determinante nas relações interpessoais, bem como as línguas a que a criança está exposta no seu desenvolvimento cognitivo, ou seja, o valor das informações lingüísticas em sua constituição. Para a autora, não somente a qualidade das interações é importante, mas também a quantidade de participação da criança surda nos momentos interativos. Dito de outra forma, as dificuldades cognitivas observadas na criança surda se devem a pouca estimulação lingüística recebida, o que não aconteceu com seu irmão gêmeo ouvinte.

Alguns estudos sobre a linguagem e cognição da criança surda, pressupondo que o sujeito é interativo e se constitui nas relações sociais, enfatizam a importância do contato, o mais precoce possível, de crianças surdas com adultos fluentes na língua de sinais, pois é nessa circunstância que a criança pode aprender a língua e praticar o uso apropriado da sintaxe. Dessa forma, a criança surda atingirá uma comunicação fluente e, conseqüentemente, seu desenvolvimento cognitivo (BRITO, 1993; QUADROS, 1997; FERNANDES, 1990).

Outro fator relevante e destacado por vários pesquisadores (FERNANDES, 1990; GOLDFELD, 1997 e QUADROS 1997) é que entre 90 e 95 % dos surdos são filhos de pais ouvintes e estes chegam à escola sem dominar nenhuma língua, encarregando a escola de criar condições para a aquisição de sua primeira língua (que é, na visão dominante, a língua

portuguesa, no caso do Brasil) (MACHADO, 2002).

GÓES (1999) reflete sobre a importância das experiências de linguagem nas interações com o meio social para o desenvolvimento da criança surda, destacando que *“a criança nasce imersa em relações sociais que se dão na linguagem. O modo e as possibilidades dessa imersão são cruciais na surdez, considerando-se que é restrito ou impossível, conforme o caso, o acesso a formas de linguagem que dependam de recursos da audição. Sobretudo nas situações de surdez congênita ou precoce em que há problemas de acesso à linguagem falada, a oportunidade de incorporação de uma língua de sinais mostra-se necessária para que sejam configuradas condições mais propícias à expansão das relações interpessoais, que constituem o funcionamento nas esferas cognitiva e afetiva e fundam a construção da subjetividade. Portanto, os problemas tradicionais apontados como características da pessoa surda são produzidos por condições sociais. Não há limitações cognitivas ou afetivas inerentes à surdez, tudo depende das possibilidades oferecidas pelo grupo social para o seu desenvolvimento, em especial para a consolidação da linguagem”*.

Concordo com MACHADO (2002), que pensar uma educação de surdos que considere suas características culturais e lingüísticas, afastando o determinismo biológico e a aproximação do surdo com o modelo ouvinte ainda parece estar distante da realidade escolar. São muito recentes as iniciativas e essa alternativa está longe de ser consenso entre a maioria dos envolvidos no processo educacional. Uma hipótese que justifica a concepção dominante para a educação de surdos está ligada à representação da “deficiência auditiva”, reforçando imagens de surdez e surdo que sugerem distinção, sendo essa distinção, em geral, pensada sob a ótica da inferioridade e da incapacidade. Além disso, a concepção sócio-antropológica de surdez é tão recente quanto a valorização das subjetividades no ensino.

Observando o relacionamento entre os sujeitos desta pesquisa, seus colegas de turma e os professores, percebi que, como já descrito na literatura, a diferença lingüística na comunicação é o grande entrave para o relacionamento entre o surdo, seus colegas ouvintes e professores. É muito difícil apresentar algum conteúdo se o professor não dominar a LIBRAS, mas isto muitas vezes não é suficiente, pois em alguns casos nem o próprio aluno surdo tem esse domínio. O relacionamento com os ouvintes também é limitado, pois por mais que estes se mostrem dispostos a interagir, sem um bom domínio da LIBRAS de ambas as partes, eles não conseguem se fazer entender pelos surdos e vice-versa. Como não são

compreendidos, os ouvintes acabam desistindo de discutir o assunto com os surdos e muitas vezes oferecem o caderno ou o trabalho para o surdo “copiar” sem compreender o que está escrito. Desta forma, o fato de estudarem com ouvintes na escola regular não garante a eles a ocorrência de interações significativas, porque há muito pouca comunicação, o que conseqüentemente compromete a aprendizagem do aluno surdo. Outro recurso muito utilizado em sala de aula são os trabalhos em grupo, os quais permitem o desenvolvimento de vários fatores importantes na formação do indivíduo, como socialização, discussão, argumentação; e essas interações tornam-se difíceis para os surdos, justamente pelo fato do não estabelecimento de uma comunicação satisfatória. Durante as observações, pude perceber vários momentos onde, nos trabalhos em grupo, ou eles se agrupavam ou tinham participação mínima quando faziam parte de um grupo de ouvintes. Isto acaba fazendo com que eles não desenvolvam os aspectos trabalhados na interação entre os colegas de classe ou o façam tardiamente.

Essas colocações são confirmadas por MARCHESI (1995) *apud* MACHADO (2002), “a comunicação e a linguagem na educação da criança surda é um dos pontos mais importantes que deve estar presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, as orientações adotadas devem ser observadas por todos os professores”. No entanto, o que se evidencia é a ausência ou o uso precário da língua de sinais nos contextos escolares. Por exemplo na E.E.B. Hilda Teodoro Vieira, onde havia apenas um aluno surdo na sala com mais 34 ouvintes, as aulas eram ministradas praticamente só para os ouvintes. Nas aulas observadas a maioria dos professores explicava os conteúdos sem olhar para o surdo, utilizando somente a linguagem oral e pedia aos alunos que se revezassem em atividades de leitura de conteúdo do livro didático, ou seja, atividades difíceis de serem acompanhadas e compreendidas pelo aluno surdo, que acabava se distraíndo com desenhos e brincadeiras. Eram poucos os professores que davam uma atenção especial para este aluno, como dar-lhe uma explicação individual ou ajudá-lo a compreender o significado de algumas palavras. Isto é compreensível, levando-se em conta o despreparo dos professores para lidar com alunos surdos, o desconhecimento da LIBRAS ou mesmo a falta de tempo durante as aulas. Durante minhas observações, apenas uma professora demonstrou maior preocupação com a aprendizagem de seu aluno surdo; utilizava vários recursos para auxiliá-lo, sentava-se ao seu lado e o ajudava a compreender o que estava escrito. Para tanto buscava o auxílio de alunos

ouvintes que conseguiam se comunicar bem com ele e utilizava também uma pasta que ele sempre trazia para as aulas onde estavam representados os principais sinais e seus correspondentes em língua portuguesa. Notei que esta foi a única professora que demonstrou tal preocupação, portanto mesmo S7 sendo muito esperto e conseguir realizar de forma satisfatória a leitura labial, seu desempenho acabava prejudicado, pois os demais professores não se lembravam de olhar para ele enquanto falavam e de observar se ele havia entendido o conteúdo ou o exercício, o que acabava desestimulando-o e fazendo com que ele se distraísse com outras coisas.

Na E.E.B. Lauro Müller, até o primeiro semestre de 2003 esta realidade não era muito diferente. A maioria dos professores agia da mesma forma. Porém esta escola contava com uma coordenadora que demonstrava muita preocupação com a aprendizagem e a participação das crianças surdas nas aulas. Ela auxiliava os professores no sentido de explicar quais as dificuldades que os surdos manifestavam, cedendo materiais de apoio, orientando-os e às vezes até intervindo em suas aulas, fazendo esquemas no quadro e utilizando alguns sinais para que pudessem compreender um pouco do conteúdo que estava sendo ministrado. Pela história de inclusão de surdos nesta escola e a ação desta coordenadora, notei um maior empenho por parte de alguns professores, que procuravam dar uma atenção especial aos surdos confeccionando materiais didáticos específicos, dando explicações extras, fazendo esquemas no quadro, utilizando alguns sinais (em LIBRAS ou não) e alfabeto manual. Quando durante as entrevistas estes professores foram questionados se conseguem dar uma atenção especial ao seu aluno surdo, muitos disseram que não, devido a diversos motivos: *“por não saber LIBRAS, porque os ouvintes ficam fazendo bagunça, pelo pouco tempo de aula, por esquecerem de olhar para eles enquanto falam”*. LOPES (1997), quando estudou as atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao aluno surdo, constatou que a maioria deles se sente completamente despreparada para propiciar o aprendizado desses alunos, o que gera também nesses professores sentimentos de angústia e frustração.

As observações de sala de aula indicam pontos comuns na atuação dos professores nas duas escolas. Mesmo com uma classe numerosa, alguns professores tentam dar atenção individual ao aluno surdo, colocando-o sentado próximo à sua mesa, buscando dar-lhe orientação para determinadas tarefas e, ao se dirigirem a ele buscam uma fala mais pausada. De certa forma interagem com os alunos, mas pela ausência de uma língua comum quase não

conseguem estabelecer diálogos efetivos, e os problemas de comunicação se fazem recorrentes. Procuram lidar com as constantes dificuldades dessas crianças para acompanhar os acontecimentos da aula, mas têm que atender à classe como um todo, pois existem outros alunos que também exigem mais atenção. Desta forma, acabam por dedicar pouco tempo ao surdo, permitindo, muitas vezes, que eles façam mais lentamente as lições, enquanto o resto da turma vai desenvolvendo outras atividades; ou eles lhes dão uma tarefa alternativa, que demande pouca exigência, como fazer cópias ou refazer exercícios. Assim, esses alunos, postos em situação paralela e em posição de espera, vão “ficando para trás” no andamento das aulas.

Pelos depoimentos dos professores entrevistados pude perceber que a maioria não se sente preparada para “ensinar” os alunos surdos, poucos tinham feito o curso de LIBRAS oferecido pelo Estado, e mesmo os que o realizaram salientaram a grande dificuldade na compreensão e memorização dos sinais, destacando que mesmo com o curso não conseguem estabelecer um diálogo com seus alunos surdos, apenas conseguem utilizar alguns sinais soltos. Com relação à comunicação, a maioria dos professores utiliza a escrita no quadro, o alfabeto manual, alguns sinais e a linguagem oral. Tais recursos evidenciam a grande dificuldade das crianças surdas na compreensão do conteúdo que está sendo ministrado, pois muitas delas ainda não conseguem compreender a escrita da língua portuguesa, não conhecem o significado de algumas palavras, que mesmo sendo soletradas no alfabeto manual continuarão incompreensíveis para estas crianças. Durante as observações das aulas pude perceber que mesmo na classe dos 6 alunos surdos, o recurso utilizado pelos professores era de fato a linguagem oral, pois se torna muito difícil (para não dizer impossível) os professores conseguirem explicar determinado assunto falando e sinalizando ou soletrando ao mesmo tempo. Tais recursos eram utilizados apenas quando o professor atendia os surdos individualmente, depois de encaminhar uma atividade aos ouvintes, destacando-se novamente a simplificação da mensagem transmitida ao aluno surdo, tanto pelo pouco tempo destinado a ela quanto pela falta de preparo dos professores ao lidarem com a questão da linguagem.

Na E.E.B. Lauro Müller me chamou a atenção um professor que, segundo a coordenadora, apesar de ter uma filha surda, ignorava totalmente os surdos. Agia durante suas aulas como se os surdos não existissem: registrava atividades no quadro e ia falando e explicando de costas para a turma, quase não se dirigia aos surdos ou buscava verificar se

estes estavam entendendo. Enfim, nesse aspecto, não existia alteração da aula que era realizada para os ouvintes. Não parecia haver expectativa de compreensão mútua entre professor e seus alunos surdos; então as aulas seguiam como se todos fossem ouvintes, a surdez era esquecida. Tal fato se reforçou a partir do segundo semestre de 2003 devido à presença do intérprete, que isentou totalmente o professor de ter que se dirigir aos surdos.

Grande parte dos professores entrevistados destacou a questão da comunicação como sendo a maior dificuldade enfrentada para trabalhar com as crianças surdas. Apenas dois professores tinham feito o curso de LIBRAS, por diferentes motivos pessoais e pelo fato deste curso ter sido oferecido somente no ano de 2002, mas mesmo os que participaram do curso ressaltaram a grande dificuldade em utilizar de maneira efetiva esta língua. Somente uma das professoras demonstrava preocupação em adaptar o material didático, criar metodologias alternativas para facilitar a participação e o entendimento dos conteúdos pelas crianças surdas, os outros utilizavam esporadicamente alguns recursos (figuras, filmes, músicas).

Os professores também enfatizaram a grande dificuldade em dar uma atenção especial para o seu aluno surdo, pois a grande maioria está incluída em turmas grandes e agitadas. Quanto à avaliação destas crianças, a maioria passa pelo mesmo processo das crianças ouvintes, porém os professores dizem ter um “olhar” diferente. Quando questionados sobre o desempenho de seus alunos surdos, grande parte dos professores apresenta uma baixa expectativa, afirmando que os mesmos têm um desempenho abaixo dos ouvintes, principalmente pelas dificuldades de comunicação e interpretação.

Merece destaque o comportamento da Professora 3 da E.E.B. Lauro Müller, pois ela demonstrava uma intensa preocupação com os surdos. Mesmo antes de ter acesso ao curso de LIBRAS, cobrava da escola a presença da coordenadora (que já o havia realizado) em suas aulas. Utilizava-se da presença do intérprete para trocar informações sobre linguagem, metodologias, recursos, e criou junto com ele materiais para trabalhar os verbos utilizando desenhos/sinais e jogos com correspondências LIBRAS - português - inglês.

Nas entrevistas, quando questionados a respeito da inclusão de alunos surdos na escola regular, a maioria dos professores se mostrou favorável, porém não com as condições atuais. Eles destacaram:

“É um processo benéfico, mas não se dá a estrutura necessária para que a inclusão

aconteça. Sou a favor da inclusão, mas com condições dignas e uma estrutura adequada. É super importante para a socialização das crianças surdas” (Professora 2 – E.E.B.L.M.);

“Concordo com a inclusão, acho que é importante para o desenvolvimento social do indivíduo, mas é fundamental que sejam oferecidas melhores condições para que o professor possa fazer um bom trabalho e realmente promover uma aprendizagem significativa para estas crianças” (Professora 2 – E.E.B.H.T.V.);

“Eu vejo que uma escola só para surdos faria com que eles perdessem o contato com o mundo real. Sou contra a escola especial; claro que o conteúdo se desenvolveria bem melhor, mas a troca, a comunicação ficaria muito prejudicada. Fiquei revoltada quando comecei a trabalhar com eles e ninguém me avisou. Mas depois busquei alternativas, ajuda de outras pessoas e adoro trabalhar com eles. Revolto-me muito com educadores que ignoram o problema e não se esforçam para ajudá-los” (Professora 3 – E.E.B.L.M.).

A coordenadora da E.E.B.Lauro Müller também salientou que é favorável à inclusão de alunos surdos na escola regular, porém com um processo que os favorecesse: *“Sou a favor de uma escola-piloto que englobasse a maioria dos surdos numa escola regular, pois é muito complicado pagar um intérprete só para seis surdos, como é na nossa escola... - e os outros surdos? Também é fundamental que se capacite melhor os professores”*.

Na busca de solucionar ao menos parte desses problemas, alguns estudiosos que defendem esta proposta de inclusão propõem que deve haver um reconhecimento de que os alunos surdos necessitam de apoio específico, de forma permanente ou temporária, para alcançar os objetivos finais da educação. Um desses apoios é o intérprete de língua de sinais, o qual foi incorporado há poucos anos em experiências de educação integradora na América Latina, inicialmente, no âmbito do ensino médio e universitário, como discute FAMULARO (1999).

Quando se insere um intérprete de língua de sinais em sala de aula, abre-se a possibilidade do aluno surdo poder receber a informação escolar em língua de sinais, por meio de uma pessoa com competência nesta língua. Contudo, é preciso que se leve em consideração que, na realidade brasileira, a presença da língua de sinais em sala de aula não é garantia de que a criança surda apreenda facilmente os conteúdos, porque nem sempre ela conhece a língua de sinais, ou possui interlocutores capazes de inseri-la nesse universo lingüístico. Crianças surdas filhas de pais ouvintes, que são a maioria dos surdos, muitas vezes,

entram em contato apenas tardiamente com a língua de sinais e a comunidade surda. Todavia, o acesso e o contato com essa língua, no espaço escolar, pode favorecer o desenvolvimento e a aquisição de novos conhecimentos de forma mais ampla e adequada, afetando inclusive a aceitação da família para a aproximação com a comunidade de surdos.

Por outro lado, a inserção de um intérprete de língua de sinais em sala de aula não garante que outras necessidades da pessoa surda, também concernentes à sua educação, sejam contempladas. A presença do intérprete não assegura que questões metodológicas, levando em conta a surdez e os processos especiais/próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade surda. Por fim, não há garantia de que o espaço sócio-educacional, em sentido amplo, seja necessariamente adequado à criança surda, já que ela poderá permanecer, de certa forma, às margens da vida escolar. Tais fatores puderam ser presenciados em algumas das aulas observadas, onde a proposta metodológica trazia muitas dificuldades para que o intérprete pudesse exercer sua função de maneira satisfatória. Em uma das aulas o professor fez um círculo para discutir sobre o “apagão” que ocorreu em Florianópolis. A disposição dos alunos em círculo já gerou dificuldades, pois alguns alunos surdos não conseguiam visualizar bem o intérprete. No decorrer da atividade, o intérprete teve que negociar com os alunos surdos e demais ouvintes uma localização mais adequada. Como o professor pediu para cada aluno falar sobre a situação de seu bairro, a turma ficou bastante interessada e agitada, muitos alunos não esperavam sua vez de falar, começavam a falar ao mesmo tempo ou com os colegas do lado, isto gerou muito barulho na sala de aula e o intérprete teve muita dificuldade para conseguir ouvir e interpretar para os surdos tudo o que estava sendo falado. Este fato também foi assinalado pelo intérprete, quando durante a entrevista, foi questionado sobre as dificuldades enfrentadas em sua situação de intérprete: *“Existe mais dificuldade nas discussões de grupo, onde o barulho faz com que eu não escute direito e não consiga traduzir”*.

Em outras aulas observei a constante preocupação do intérprete em relação à compreensão dos conteúdos que estavam sendo ministrados. Diante do desinteresse e dispersão de alguns alunos surdos, ele assume o papel de mediador entre o professor e os conteúdos a serem aprendidos, tendo muitas vezes que lutar ativamente pela atenção dos alunos e por um espaço em que seja “ouvido”/olhado e compreendido. Nesse sentido o intérprete “transgride” os limites impostos ao seu papel, atuando efetivamente como um

educador. Todavia, essa participação é absolutamente importante para que a criança surda aproveite ao máximo as informações oferecidas.

Um outro fator importante observado é a cumplicidade que deve existir entre professor e intérprete para que o objetivo da aprendizagem possa ser alcançado. Muitos professores reagiram bem à presença do intérprete, sempre se reportando a ele no sentido de tentar adequar sua metodologia de modo a facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos surdos. Porém outros professores se sentiram incomodados frente à presença do intérprete, isto fez com que ignorassem a presença de alunos surdos, deixando a cargo do intérprete todo o trabalho.

Um comportamento de “acomodação” também pôde ser percebido por parte das crianças surdas. Elas não se dirigiam mais aos seus colegas ouvintes ou professores como faziam antes, sempre esperavam pela intervenção do intérprete quando queriam se comunicar com alguém. Tal fato provocou uma certa diminuição das trocas entre as crianças, que algumas vezes evitavam a comunicação, talvez por se sentirem constrangidas com a presença do intérprete. Percebendo que isto estava acontecendo, no decorrer do semestre o intérprete começou a incentivar os surdos a se comunicarem sozinhos, pois nem sempre eles poderiam dispor de sua presença.

Os professores, quando questionados sobre a presença do intérprete em suas aulas, se mostraram muito favoráveis, salientando que:

“É muito válido pela comunicação do professor com os alunos e também por ter dois professores trabalhando juntos, é bem interessante” (Professor 1 – E.E.B.L.M.);

“O intérprete ajuda bastante, principalmente nas explicações, agora eles conseguem captar pelo menos a idéia do que está sendo discutido” (Professora 2 – E.E.B.L.M.);

“Eu relaxei mais o conteúdo, antes eu ia mais devagar, o intérprete me deu uma série de informações sobre como preparar as atividades” (Professora 3 – E.E.B.L.M.). Esta professora também salientou a questão da comunicação entre as crianças surdas e ouvintes: *“A comunicação do grupo estava mais substancial antes da presença do intérprete, eles estavam mais interessados em aprender a LIBRAS, agora não estão mais pensando nisso”*.

Outra questão a ser considerada em nossa pesquisa é a relação dos alunos surdos com seus familiares. DUFFY (1987) *apud* QUADROS (1997), aborda a questão do desempenho escolar de crianças surdas filhas de pais surdos. O autor menciona que várias pesquisas têm

demonstrado que essas crianças têm melhor desempenho acadêmico do que crianças filhas de pais ouvintes. A razão para essa diferença, conforme o autor apresenta, é a existência de *input* comum entre os pais e a criança de uma língua nativa. No Brasil, através do contato com alguns surdos que tiveram a oportunidade de desenvolver a língua de sinais desde a mais tenra idade (por serem filhas de pais surdos), percebeu-se que a qualidade das produções escritas e de suas leituras é superior à produção e compreensão de muitos alunos surdos que não têm acesso à língua de sinais precocemente. Uma parcela representativa dos familiares entrevistados (mães na sua maioria) era oriunda de uma população desprovida de bens econômicos e com pouco acesso ao saber escolar, seu nível de escolaridade encontrava-se entre os que apenas eram alfabetizados e os que possuíam as séries iniciais do ensino fundamental. Em nossas entrevistas, o que constatamos foi que a maioria não conhece ou não sabe a língua de sinais, (apenas uma mãe tinha feito o curso de LIBRAS) a comunicação entre eles se dá, principalmente, através da linguagem oral ou da utilização de sinais básicos criados pelos mesmos. Os pais demonstraram não ter um esclarecimento com relação à importância da LIBRAS para auxiliar na aprendizagem de seu filho. Porém notou-se uma certa simpatia à utilização desta língua; apesar de eles não a compreenderem, percebem que é uma forma de seu filho se relacionar mais com os outros surdos e conseguir compreender melhor os conteúdos apresentados pelo intérprete de LIBRAS.

Segundo BOUVET (1990) *apud* DORZIAT (1999), os pais passam por um processo difícil, lento e doloroso de convivência com a surdez. Ainda de acordo com este autor, desde a suspeita da surdez os pais já mudam a forma de encarar os filhos. Deixam de considerá-lo um falante em potencial para vê-lo na condição penosa de seu silêncio. Essa situação em que a família se encontra frente ao fato de ter um filho diferente deve ser entendida. Por isso, é essencial que haja um trabalho efetivo junto a ela no sentido de auxiliá-la neste processo contraditório de negação/aceitação do filho e na tomada de consciência sobre a importância de manter com ele uma comunicação fluente em língua de sinais, com todas as informações e explicações possíveis, já que as barreiras sociais existem e são enormes. Infelizmente, como também foi constatado em nossa pesquisa, é uma parcela mínima de pais ouvintes com filhos surdos que é fluente em LIBRAS, o que contribui para um isolamento ainda maior dessas pessoas. Tal fato pode ser percebido em vários depoimentos das entrevistas: “*Me comunico com ele com alguns gestos e bastante fala, eu falo mais com ele, a irmã e o pai não falam muito*”(Mãe de S2); “*Converso bem, mas muito oralmente, utilizo poucos sinais, uso mais a*

fala” (Mãe de S6); *“Utilizo mais fala (mais alto), ele entende e os outros familiares fazem igual”* (Mãe de S7); *“Alguns gestos criados por nós e oralmente”* (Pai de S3).

Com relação aos familiares de surdos, PERLIN (2000) coloca que o ambiente escolar deve proporcionar o contato de profissionais e da família com adultos surdos fluentes em língua de sinais, com habilidade para serem seus professores, monitores ou instrutores e, principalmente, modelos positivos com quem o aluno pode se identificar na sua diferença.

Sobre esses mesmos aspectos, SKLIAR (1997) destaca a necessidade dos pais ouvintes estabelecerem contato com membros da comunidade surda para evitar o isolamento psicológico de seus filhos surdos. Para alcançar esse objetivo, propõe que as instituições especiais se organizem contando com a presença de pessoas surdas da comunidade. O acesso à língua de sinais, então, deve ser feito por meio de interações sociais com adultos surdos sinalizadores para garantir práticas comunicativas apropriadas ao desenvolvimento emocional, cognitivo e lingüístico das crianças.

Nesse sentido podemos pensar que a “inclusão” de alunos surdos em classes regulares pouco os ajuda no contexto educacional, pois além de dificultar seu processo comunicativo e de compreensão dos conteúdos ministrados, ainda exclui a possibilidade dos surdos conviverem com seus pares.

Se o processo ensino-aprendizagem mediado pela língua de sinais e os critérios de avaliação levassem em conta a “diferença”, essas dificuldades, certamente, seriam minimizadas e, possivelmente, haveria por parte dos surdos, uma melhor aprendizagem dos conteúdos escolares. É interessante destacar que em relação à história da educação dos surdos, no momento em que a língua de sinais passou a ser difundida, os surdos passaram a ter um melhor desenvolvimento intelectual, profissional e social (SOARES, 1999).

Concordo com MACHADO (2002) que diz que a inserção do aluno surdo nas classes de ensino regular como hipótese de uma oferta de oportunidades educacionais é algo que não se confirma no presente, o que reforça os argumentos de SÁNCHEZ (1990) e BRITO (1993), ao relatarem que essa solução é ilusória, e que são necessárias condições educacionais diferenciadas. Daí a relevância de privilegiar o uso da língua de sinais tanto para preservar a identidade cultural das comunidades surdas como favorecer o acesso ao conhecimento sistematizado.

Deve-se ter claro que a efetiva inclusão do sujeito surdo requer algumas mudanças no meio educacional, dentre elas: a inserção de disciplinas como a língua brasileira de sinais e a

história dos surdos, bem como a presença de professores surdos, intérpretes e recursos didáticos que privilegiem a experiência visual. A igualdade de oportunidades não pode ser simplesmente obtida por meio da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, é preciso que haja o reconhecimento da diferença cultural nos currículos (MACHADO, 2002).

Diante desta realidade, PERLIN (2000) e SKLIAR (2001) discutem um modelo de atendimento bilíngüe aos surdos. Estes autores, assim como outros (QUADROS, 1997; BEHARES, 1995; BOTELHO, 2002; SOUZA & GÓES, 1999) acreditam que a proposta bilíngüe pode ser o caminho mais apropriado para a educação dos surdos e que a aquisição da língua de sinais pode desempenhar duas importantes funções: possibilitar aos surdos o desenvolvimento da linguagem, ampliando o seu conhecimento de mundo, e facilitar a aquisição da segunda língua, o português, por meio da leitura e escrita.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, construí um novo olhar sobre a surdez e os surdos, e esse entendimento implica no reconhecimento da surdez como “diferença” e não como deficiência. Ou seja, o reconhecimento do direito que tem uma comunidade lingüística minoritária - comunidade dos surdos - de utilizar e de ser educada na sua língua natural, a língua de sinais.

É fato que o grupo de alunos surdos que fizeram parte desta pesquisa refletem uma realidade nacional: a maioria não domina a língua portuguesa como meio de comunicação e, portanto, também não como instrumento de seu pensamento. Sabe-se, além disso, que há uma considerável parcela de surdos brasileiros que não tiveram acesso à língua de sinais brasileira, quer por seu isolamento, quer, principalmente, por opção da escola, da família e/ou de especialistas da área. Privar o surdo da aquisição de uma língua, no entanto, é privá-lo de seu natural desenvolvimento, e parece que mais de um século de educação de surdos no Brasil não foi suficiente para garantir a esta comunidade o acesso a uma língua de modo eficaz. Concordo com FERNANDES (2003), que ressalta que a aquisição da língua de sinais, além de ser um direito do surdo, é o instrumento de que necessita para o seu desempenho lingüístico e cognitivo, sem risco de atrasos em seu desenvolvimento, como também é a porta aberta para a aprendizagem da segunda língua, a língua portuguesa.

Constatedei que, em uma das escolas pesquisadas (E.E.B. Lauro Müller), muitos familiares também passam a perceber a importância de seus filhos serem ensinados em LIBRAS, bem como os limites do atual sistema de educação para surdos. Expressam a necessidade de se unirem para exigir melhor qualidade de ensino para os seus filhos, tanto que no ano de 2003 conseguiram junto à Secretaria Estadual de Educação um intérprete de LIBRAS.

Por outro lado, este trabalho confirma resultados de outros autores ao deixar claro que a comunicação de muitos familiares com as crianças surdas ainda é deficitária, o que pode ser justificado principalmente pela dificuldade em aprenderem a LIBRAS. Muitas vezes isso se deve à não aceitação da surdez, o que faz com que os pais não incentivem ou até mesmo proibam a utilização da LIBRAS pelos seus filhos. Outro fator seria o fato de muitos pais também não perceberem a necessidade da LIBRAS para o enriquecimento do vocabulário e

otimização da comunicação com seus filhos, e aqueles que percebem e procuram aprendê-la esbarram na sua própria dificuldade. A LIBRAS é uma língua complexa, que tem uma estrutura gramatical própria, bem diferente da estrutura gramatical da língua portuguesa; além disso, os sinais são muitos e parecidos. Isto tudo acaba dificultando e desanimando os pais e outros ouvintes que se interessam por aprender a LIBRAS.

Visando responder a questão de pesquisa e os objetivos propostos, analisei os processos educacionais de crianças surdas e ouvintes que compartilhavam de um mesmo meio escolar, e pude perceber que as idéias defendidas por Vygotsky refutam a teoria de que crianças com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um "defeito" não possam ter oportunidades semelhantes às de outros indivíduos. Na verdade, esta criança não é uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente.

VYGOTSKY (1989) percebe que os problemas de grande parte dos sujeitos ditos com deficiência não são de cunho biológico, mas social. Assim, também, a natureza dos processos compensatórios para o desenvolvimento desta criança deve ser social e não biológica.

A tarefa da educação consistiria em garantir o envolvimento da criança surda com a vida, possibilitando-lhe compensações para a sua surdez, 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 surdez, mas o "mais" da compensação, aquilo que pode ser feito.

A partir do delineamento destes pontos, válidos para todos, surdos e ouvintes, quero ressaltar que não nos cabe culpar os professores e as escolas freqüentadas por estes alunos, sujeitos surdos desta pesquisa. O que nos compete é, tendo acesso a estes conhecimentos teóricos, aplicá-los na prática, visando a uma nova forma de encarar a surdez, onde as vozes dos alunos surdos, até então emudecidas, possam emergir na construção de um novo tempo, em que as singularidades sejam valorizadas e cada ser humano respeitado.

Com relação à aquisição do conceito pesquisado, devido a sua complexidade e difícil compreensão pelas pessoas em geral, constatei que não houve diferenças significativas com relação à sua elaboração, tanto por parte das crianças surdas quanto das ouvintes. Acredito que esta realidade não pode ser estendida para a grande maioria dos surdos que estão incluídos nas escolas regulares. Pode-se dizer que o grupo por mim pesquisado se encontra em uma situação "diferenciada", pois possuem um atendimento especializado onde aprendem a LIBRAS e contam com a presença de um intérprete de LIBRAS, o que os auxilia

significativamente na compreensão dos conteúdos veiculados na escola. Mesmo assim, pude perceber diferenças quanto ao seu desenvolvimento cognitivo: dois dos alunos apresentavam muitas dificuldades na maioria das disciplinas escolares, fato que pode ser explicado pelo pouco domínio da LIBRAS.

Um fato importante com relação à inclusão destes alunos em escolas regulares, como destaca GÓES (2000) é *“que é preciso reconhecer que a relação da criança com a rede de interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si – como não-ouvinte e como “usuário de sinais”. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade”*.

Quero deixar claro que esta pesquisa é apenas o início de um longo caminho que busca a ampliação das discussões a respeito da aprendizagem do aluno surdo. Para finalizar, aponto a necessidade de maior investigação sobre atividades que envolvem a aquisição de conceitos pelas crianças surdas, bem como de uma alternativa educacional que favoreça o desenvolvimento integral destas crianças.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERCROMBIE, M.; HICKMAN, C.J.; JOHNSON, M.L. **The Penguin Dictionary of Biology**. Penguin Books, 1992.

ALMEIDA, Elizabeth O.C. de. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

BEHARES, L.E. **Identidade surda e língua de sinais: comentário sobre as descrições funcionalistas**. São Paulo, 1995.

BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BRITO, L.F. **Integração e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARVALHO, A.M.P. de. **Cambios didacticos como consecuencia de lás innovaciones curriculares**. Boletín 44, diciembre, 1997

CICCONE, M.M.C. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

COLLIN, P.H. **Dictionary of Ecology and environment**. Fourth edition. London, 2001.

COLOMBI, A.N.K. **Os seres vivos numa abordagem relacional: uma contribuição para o enfrentamento das limitações da fragmentação do conhecimento no ensino de ciências**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2003.

DELIZOICOV, M. & ANGOTTI, J.A.P. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1995.

DORZIAT, A. **Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública pra surdos**. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: UFSCar, 1999.

_____. **Sugestões docentes para melhorar o ensino dos surdos**. In: Cadernos de Pesquisa, no 108, p.183-198, novembro, 1999.

EI-HANI, C.N. & VIDEIRA, A.A.P.(orgs.) **O que é vida? Para entender a Biologia do século XXI**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

ELMMECHE, C. & EL-HANI, C.N. **Definindo vida**. In: El-Hani, C.N. & Videira, A.A.P. **O que é vida? Para entender a Biologia do século XXI**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 31-56.

FAMULARO, R. **Intervención del intérprete de lengua de señas/ lengua oral em el contrato pedagógico de la integración**. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FERNANDES, Eulalia. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

_____ **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Com quem as crianças surdas dialogam em sinais?** In: LACERDA, C.B.F. de & GÓES, M.C.R. de. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____ **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

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

KAWASAKI, C.S. & EL-HANI, C.N. **Uma análise das definições de Vida encontradas em livros didáticos de Biologia do ensino médio**. Coletânea do VIII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia, 2002.

LACERDA, Cristina B.F. de. **O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades**. In: **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LOPES, M. **A mediação material e sígnica no processo de interação de crianças surdas** In: SKLIAR, C. (org.) **Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. 153p. (Cadernos de Autoria).

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política de integração/Inclusão e a aprendizagem dos surdos: um olhar do egresso surdo sobre a escola regular**. Dissertação de Mestrado. UNISUL, 2002.

MARIANO, M.R.C.P. **Bicho é um ser humano**. In: IMAGUIRE, L.M.C. (org.) **As línguas do Brasil – tipos, variedades regionais e modalidades discursivas**. III Encontro dos alunos de Pós-graduação em Lingüística, USP, 2001.

PERLIN, Gladis T.T. **História dos Surdos**. Caderno pedagógico. Curso de Pedagogia a distância para surdos. UDESC, 2002.

_____ **Identidade surda e currículo**. In: LACERDA, C.B.F. & GÓES, M.C.R. (orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

_____ **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto alegre: Mediação, 1998.

PINHEIRO, N.M. **Estudo genético de crianças portadoras de deficiência auditiva na Grande Florianópolis**. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Biológicas, UFSC, 1998.

QUADROS, R.M. de. & PERLIN, Gladis T.T. **Educação de Surdos em Escola Inclusiva?** Rev. Espaço: Informe técnico científico do INES. Rio de Janeiro, n.7 p. 35- 40, junho, 1997.

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

_____ **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Rev. Ponto de Vista, n. 4. UFSC, 2002.

SÁ, Nídia R. Limeira de **Educação de Surdos: a caminho do bilinguismo**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____ **O discurso surdo: a escuta dos sinais**. In: SKLIAR, C. (org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SÁNCHEZ, C.M. **La increíble y triste historia de la sordera**. Caracas: Editorial Ceprosord, 1990.

SCHWARTZMAN, J. S. **Integração: do que e de quem estamos falando?** In: MANTOAN, M.T.E. e cols. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Senac, p. 62-66, 1997.

SILVA, A.B.P. de & PEREIRA, M.C.C. da. **A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo**. Rev. Estudos de Psicologia, PUC - Campinas, v.20, n.2, p. 5-13, maio/agosto, 2003.

SILVA, T.T. **Teoria Cultural e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, V. **A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina**. Dissertação de Mestrado, UFSC, 2001.

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

_____ (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1998/2001.

SLOMSKI, V. G. **Educação de surdos: fundamentos para uma proposta com bilingüismo**. Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000.

SMOLKA, A.L.B & GÓES, M.C.R. de (orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

SOARES, M.A.L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas: EDUSF, 1999.

SOUZA, R.M.de. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R.M.de & GÓES, M.C.R. **O ensino de surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. In: SKLIAR, C. (org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*, v. I. Porto Alegre: Mediação, 1999.

STOKOE, W. **Sign Language Structure**. (ed. rev.). Silver Spring, Listok Press, 1978.

THOMA, Adriana Silva da. **Os Surdos na Escola Regular: Inclusão ou Exclusão?** Reflexão e Ação - Santa Cruz do Sul, v.6, n.2, p. 41-54, jul./dez., 1998.

VALENTINI, C. B. As novas tecnologias da informação e a educação de surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VAN DER VER, R. & VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1996.

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

_____ **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BALLANTYNE, J.; MARTIN, M.C.; MARTIN, A. **Surdez**. Trad. Sandra Costa. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 312p, 1995.

BIZZO, Nélio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

BRAGA, M.C.C. **Cálculo de riscos em doenças geneticamente heterogêneas: desenvolvimento de método e aplicação no caso da surdez congênita**. São Paulo. Dissertação de Mestrado-Instituto de Biociências-USP, 1998.

CARVALHO, A.M.P. de, et.al. **Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, D. M. & LIMA, M. C. A. B. **Física, cadê você?** Instituto de Física/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

DAMASCENO, D.; AZEVEDO, J.P.M. da; KÓS, A.O.; PORTINHO, F.; PAES, V.M.C. da; LODI, M.; PROCOPIO, E.S.; MARTINS, O.M. & TOGNON, N. **Avaliação da criança com deficiência auditiva**. Na. Hosp. Sider. Nac.,9(1): 48-50, 1985.

DORVILLÉ, L.F.M. **Conceitos dos alunos do CAP-UERJ sobre a definição de vida**. Anais do I Encontro Regional de Ensino de Biologia, 2001, Niterói-RJ.

FREITAS, M.T. de A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002.

_____ **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1994.

HUTZLER, C. R. **Quem tem boca vai a Roma. E quem não tem? (alternativas na educação do surdo)** In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. Brasília, 70 (166): 391-407, set./dez., 1989.

LACERDA, Cristina B.F. de & GÓES, M.C.R. de. (orgs.) **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LEVY, C.C.A.da Costa & SIMONETTI, P. **O surdo em Si Maior**. São Paulo: Roca, 1999.

LONGHITANO, S.B. **Estudo genético-clínico de pacientes portadores de deficiência auditiva genética**. São Paulo, 1995. [Tese – Mestrado – Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo].

LOPES, M. **As atitudes do professor ouvinte da classe comum frente ao escolar surdo**. Porto Alegre, 1997. Dissertação - Faculdade de Educação, UFRGS.

LORENZETTI, M. L. **A inclusão do aluno surdo no Ensino Regular: a voz das professoras**. Dissertação de Mestrado. CED-UFSC. Florianópolis, 2001.

LUCHESEI, Maria Regina C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias**

narradas. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

MAJUMDER, P.P.; RAMESH, A.; CHINNAPPAN, D. **On the genetics of prelingual deafness.** Am. J. Hum. Genet., 44: 86-99, 1989.

MOURA, P. M. **Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização.** Dissertação de Mestrado. FE-USP. São Paulo, 2000.

NANCE, W.E. & MCCONNELL, F.E. **Status and progress of research in hereditary deafness.** dv. Hum. Genet., 4: 173-250, 1974.

NOGUEIRA, Marilene de Almeida Monteiro. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas.** Brasília: Corde, 1997.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

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

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.** São Paulo: Plexus, 2001.

SKLIAR, C. (org.) **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** v.2 Porto Alegre: Mediação, 1999.

TRIVINÓS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A.R. e LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

10. ANEXOS

10.1. Anexo I - Instrumento de investigação sobre o conceito de ser vivo

Apresentei um conjunto de figuras com seres indubitavelmente vivos, matéria não-viva e outros, que poderiam gerar dúvida quanto ao fato de serem vivos ou não.

As crianças surdas e ouvintes foram questionadas sobre as fotos e figuras, e a partir da análise das mesmas responderam as questões abaixo:

1. Quais os seres vivos que você está vendo nesta foto?



2. Que outros seres vivos você acha que poderiam estar presentes neste ambiente?

3. Você sabe o que é isto? Isto é um ser vivo ou não? Por quê?

a)



b)

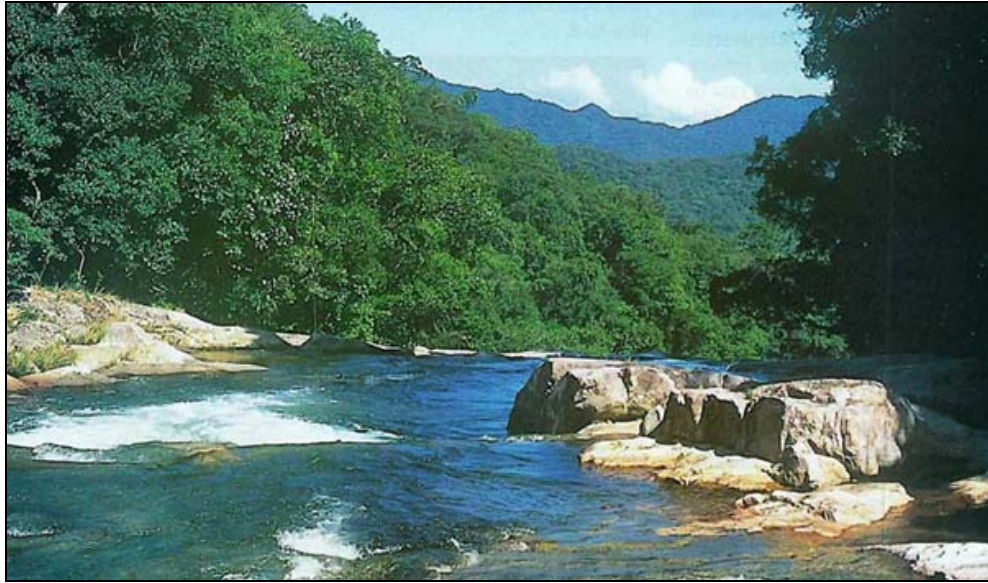


c)



4. O que está acontecendo com a manga? Por quê? E com a palha de aço? E o pão?





5. A árvore é um ser vivo? Por quê?
6. E a pedra?
7. E a água?

8. Explique com suas palavras o que é um ser vivo.

Anexo I - Instrumento de investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S1 – sexo feminino – 17 anos

1. pato, árvore, água, grama.
2. pessoas passeando, pescando, peixes, crianças observando a paisagem.
3.
 - a. não conheço, não é vivo.
 - b. está sujo, apodrecendo, machucado.
 - c. é um furo no tronco? (pausa) Acredito que é um ser vivo porque a árvore é um ser vivo e está na árvore.
4.
 - a. a manga está apodrecendo;
 - b. a palha de aço está enferrujando;
 - c. o pão estragado e sujo.

[Não sabe responder se tem seres vivos nas figuras].
5. sim, estavam bem. [Confunde o sinal “estar presente” com “vivo”. Não responde a pergunta].
6. a pedra não é ser vivo pois não cresce.
7. a água não tem vida pois não tem filhos.
8. uma pessoa tem vida porque nasceu e se desenvolveu, diferente de um apagador que foi uma fábrica que produziu.

Anexo I - Instrumento de investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S2 – sexo masculino – 15 anos

1. a água é bonita, tudo que...(pausa), as aves, pessoas, árvores.
2. não sei.
3.
 - a. é vivo porque está crescendo.
 - b. surgiu da árvore, é vivo.
 - c. se cria por causa da chuva, é vivo.
4. [não consegue responder a pergunta]
5. [faz que não entende, dificuldades com os sinais, também não responde, diz que não sabe]
6. a pedra não é ser vivo [não sabe explicar porque]
7. a água não tem vida.
8. o apagador é feito de madeira diferente de uma pessoa que nasceu, cresceu.

Obs.: Aluno com bastante dificuldade de entender as perguntas por causa da LIBRAS e também muito tímido e desconfiado, ficando sem responder várias perguntas.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S3 – sexo feminino – 18 anos

1. água, jacaré, sapo, árvores, grama, (pausa) e pessoas.
2. cobra, cachorro, elefante.
3.
 - a. acho que é vivo mas não sei explicar.
 - b. é vivo porque respira, pega sol, a água da chuva é bom, a árvore também é ser vivo.
 - c. não é ser vivo, são manchas, sujeiras da casca.
4. [não reconhece e não sabe responder]
5. a árvore sim.
6. a água sim, é limpa, boa e é viva e a suja não é boa.
7. a pedra não sei se é viva.
8. um apagador não é vivo, é um “pau”. Uma pessoa é viva, tem sistemas que funcionam, respira.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S4 – sexo masculino – 13 anos

1. água, tartaruga, pato, outros animais, árvores, ilha e pessoas que estão observando.
2. outros animais, pessoas, plantas.
3.
 - a. já vi, mas não sei. Creio que seja vivo, se é um fungo, tipo um cogumelo acho que é vivo
 - b. creio que não, é algo que fica parado (muda de idéia) acho que é vivo, pois fica sugando o alimento da árvore.
 - c. não tenho a menor idéia, acho que é doença da árvore.
4.
 - a. a manga está velha, apodrecendo, deixou por muito tempo. A fruta é viva pois vem da árvore
 - b. a palha de aço pegou muita água e enferrujou. A palha de aço não é viva.
 - c. e o pão não sei responder, tenho dúvidas.
5. a árvore é viva, tem raízes absorvendo nutrientes e água, dá flores e frutos.
6. a água é viva porque corre pela cachoeira, vai descendo o rio, se mexe.
7. a pedra não é viva, pois fica parada, estática.
8. é alguma coisa que respira, se alimenta, bebe água.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S5 – sexo feminino – 14anos

1. água [fica na dúvida] peixe, árvores, grama, pessoas que estão observando.
2. flores, vegetação, pessoas caminhando, sapo, rã.
3.
 - a. não, a árvore está velha, ela está apodrecendo.
 - b. não, é uma árvore muito antiga, por isso tem barba.
 - c. é um machucado da árvore, não é vivo.
4.
 - a. não tem idéia, parece pintado.
 - b. deixaram muito tempo, parece que uma barata foi ali e estragou.
 - c. nunca viu.
5. são vivas, tem macaco, passarinhos, vários animais. Se não tivesse os animais acho que não seria viva, são limpas, mas velhas, não sabe.
6. a água não é viva, mas nela há seres vivos.
7. não é viva, estão paradas lá por muito tempo.
8. sei o que é vivo mas não sei porque [não consegue entender a pergunta]

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno S6 – sexo masculino – 15anos

1. água, árvores, pato, pessoas.
2. outros animais, plantas, pessoas.
3.
 - a. não sei, acho que não, é estranho.
 - b. conheço, dá nas árvores, acho que é vivo porque tá na árvore e ela é viva (nasce, cresce).
 - c. não sei, acho que a árvore está machucada, não é vivo.
4.
 - a. estão estragando, se deixar a manga muito tempo e não comer fica podre.
 - b. a palha de aço ficou velha, enferrujou.
 - c. O pão está mofado. Acho que não tem ser vivo não.
5. sim, é verde, nasce pequena, vai crescendo, se não cuidarmos pode morrer.
6. acho que não, mas cresce, não sei, pode ser.
7. é viva, se movimenta, tem peixes, precisa ter água para viver.
8. várias coisas que vivem, nascem, se mexem, comem.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O1 – sexo feminino – 15 anos

1. pato, jacaré, marreco, pessoas.
2. jacaré, pássaros, macaco.
3.
 - a. sim, porque está se criando, nascendo na árvore.
 - b. não, quando está no presépio está morto, mas na árvore está vivo porque não cortaram sua raiz.
 - c. [nunca viu, não sabe responder]
4.
 - a. a manga está ficando podre; a manga é um ser vivo porque está amadurecendo.
 - b. a palha de aço está enferrujado pela umidade. A palha de aço não é ser vivo, é fabricada.
 - c. o pão também não é ser vivo, é trigo, massa.
5. sim, porque está num meio ambiente bom, porque tem raiz que ajuda a crescer, dá força.
6. não, [ficou em dúvida], não sei se é vivo nunca pensei sobre isso.
7. sim porque vem da fonte, renasce.
8. as plantas tem que ter água, cuidado com o meio ambiente, terra boa. A pessoa ou animal precisa comer, cuidados, veterinário.

O que você acha de estudar com os surdos?

PARA NÓS É BOM POR CAUSA DO INTÉRPRETE QUE AJUDA NA COMUNICAÇÃO. AS PESSOAS DEVIAM SE COMUNICAR MAIS COM ELES.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O2 – sexo masculino – 13 anos

1. pessoas, lago por causa dos peixes (oxigênio), árvores e flores, patos.
2. pássaros, flores, animais (patinhos).
3.
 - a. sim, microorganismos (cogumelo), quando a árvore está velha nasce os cogumelos e podem destruir, vai se expandindo.
 - b. a barba não é ser vivo, fica grudada na árvore, mas não sei de onde ela surge, não faz parte da árvore.
 - c. é vivo, tipo uma doença de pele que dá na árvore.
4.
 - a. manga – apodrecendo porque ninguém comeu;
 - b. palha de aço – enferrujando porque ninguém usou e ela ficou velha;
 - c. pão – estragado, começa a dar um funginho igual na laranja, tomate. Fungo é vivo porque está se expandindo pelo pão todo.
5. sim, porque nasce igual ao ser humano, cresce, vai dando flores.
6. é, porque surge pela água e calor. A pedra cresce pela ação da chuva/calor, leva muito tempo e morre por causa da erosão.
7. sim, porque dá oxigênio para os peixes viverem, acha que a água respira porque pega o oxigênio e cresce se der muita chuva.
8. tem que respirar [fica em dúvida - todos? e as pedras]. Nascem bebezinho, vão se transformando, crescendo.

O que você acha de estudar com os surdos?

É MAIS LEGAL PORQUE OS OUVINTES SÃO MUITO “IDIOTAS”, NÃO DÁ DE CONVERSAR COM ELES (FAZEM MUITAS PALHAÇADAS). É MAIS LEGAL CONVERSAR COM OS SURDOS, ELES AJUDAM, SÃO AMIGOS. ACHO QUE ELES NÃO SE SENTEM MUITO BEM POR CAUSA DA BAGUNÇA, DÓI O OUVIDO DELES. EU APRENDI MUITAS PALAVRAS DE LIBRAS E A SER AMIGO E ELES APRENDERAM A BRINCAR COMIGO.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O3 – sexo masculino – 12 anos

1. árvores, água, animais, pessoas, plantas.
2. mais animais (leão, elefante, zebra, cavalo), árvores, homem em harmonia com a natureza.
3.
 - a. fungos, sim, tudo o que existe e que não foi construído pelo homem é ser vivo.
 - b. sim, porque a natureza construiu (respira mas não se mexe, come e se alimenta da árvore).
 - c. acha que é um fungo, se alimenta da árvore, é vivo, prejudica a árvore tirando o alimento dela.
4.
 - a. elas estão estragando, muito tempo parada, ficou num lugar úmido sem nada para proteger, os mosquitos estragam.
 - b. na palha de aço a gordura, foi o homem que construiu, não é viva.
 - c. no pão são os fungos (estão em maior número), é vivo.
5. são, porque elas respiram, se alimentam (raiz), ajudam o homem a respirar.
6. pedra: sim e não. Sim, porque ela faz parte da natureza e não porque fica parada, não respira, não come, não morre.
7. é porque se não fosse viva não ia poder existir vida nela, acha que ela respira por causa da vida que existe nela, acha que nasce nos poços, buracos embaixo do mar.
8. tudo que come, bebe, se mexe e que tem a ver com a natureza.

O que você acha de estudar com os surdos?

LEGAL PORQUE PODEMOS APRENDER COISAS NOVAS, UMA LÍNGUA DIFERENTE, E ACABA AJUDANDO A GENTE PORQUE O PROFESSOR EXPLICA COM MUITO MAIS CALMA. ACHO QUE ELES CONSEGUEM APRENDER POR CAUSA DO INTÉRPRETE. QUERO ESTAR NA MESMA SALA QUE ELES O ANO QUE VEM, É UMA EXPERIÊNCIA LEGAL.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O4 – sexo feminino – 12 anos

1. pessoa, pato e as plantas.
2. mais animais, mais pessoas e flores.
3.
 - a. é, porque parece uma planta, o cogumelo é tipo uma planta, necessita de água, sol.
 - b. a barba-de-velho não, porque é seco, não precisa de água, luz, não faz parte da árvore.
 - c. é parecido com o cogumelo, acho que não é vivo, já suga os nutrientes da árvore (muda de idéia, acha que é vivo).
4.
 - a. elas estão apodrecendo, ficou muito tempo na árvore sem ninguém pegar, as “coisas pretas” são parasitas. É vivo porque precisa da manga.
 - b. a palha de aço está com ferrugem das panelas. A ferrugem não é viva, pois não necessita de alimento, água.
 - c. o fungo é tipo parasita, é vivo, necessita de outras coisas (como o pão, para se alimentar).
5. sim, porque precisa de água e de nutrientes da terra para viver.
6. não, não precisa de nutrientes, já tem nutrientes dentro dela, a água e a areia que batem nela. Também não cresce.
7. é, precisa da chuva, sempre precisam de alguma coisa, como a luz do sol.
8. tudo aquilo que necessita da ajuda de outro como chuva, terra, nutrientes.

O que você acha de estudar com os surdos?

ACHO LEGAL, PORQUE VOCÊ APRENDE OUTRA LÍNGUA, CONHECE PESSOAS DIFERENTES. ACHA QUE ELES NÃO ATRAPALHAM, AO CONTRÁRIO, OS OUVINTES É QUE ATRAPALHAM ELES COM O BARULHO (ECO). ACHO QUE ELES ENTENDEM MAIS OU MENOS, AGORA ESTÃO ENTENDENDO MELHOR POR CAUSA DO INTÉRPRETE. ELES TÊM DIFICULDADES NO PORTUGUÊS PORQUE ELES FALAM DIFERENTE.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O5 – sexo feminino – 12 anos

1. água, árvores, pessoas, plantas, pato.
2. peixes, mais animais.
3.
 - a. tem vida porque nasceu ali, morre que nem a gente.
 - b. é vivo porque se alimenta de outras plantas.
 - c. fungo, é vivo porque se alimenta, se desenvolve, procria (tem filhos).
4.
 - a. estragado por causa dos fungos, eles vão comendo e estragando a fruta.
 - b. a palha de aço é sujeira, acho que é viva, pois pega os microorganismos da louça.
 - c. no pão é fungo que se alimenta dele, por isso está velho e verde.
5. sim, porque elas comem para suprir suas necessidades, fazem fotossíntese (pega gás carbônico e transforma em oxigênio).
6. não, não faz nada, fica parada.
7. é vivo, ela tem um monte de bichos, é cheia de alimento, tem animais vivos dentro.
8. é uma coisa que se mexe, que nasce, se desenvolve, que procria e que morre.

O que você acha de estudar com os surdos?

BOM, MAS O PROFESSOR QUANDO NÃO TINHA O INTÉRPRETE PARAVA A AULA PARA EXPLICAR PARA ELES. EU ME COMUNICO COM POUCA FREQUENCIA PORQUE NÃO TEM O QUE FALAR, ELES NÃO OUVEM MÚSICA, NÃO VEÊM TELEVISÃO, É DIFÍCIL.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O6 – sexo feminino – 14 anos

1. árvores, lago, pato, natureza.
2. não sei.
3.
 - a. sim, porque faz parte da natureza, ele precisa viver em lugar arejado, de água.
 - b. não, está grudado no tronco, não é vivo, porque não tem importância.
 - c. não sei, acho que não. [confusa].
4.
 - a. podre, passou muito tempo abafada.
 - b. a palha de aço secou porque ninguém usou, ficou guardada.
 - c. o pão ficou velho.

Só a manga é ser vivo porque vem da natureza, da árvore, é verde.
5. sim, porque faz parte da natureza, sem ela ninguém vive, se não seca a água, tem que ter árvores para conservar.
6. não sei, acho que é, a natureza precisa dela.
7. é viva porque todas as pessoas, animais, plantas precisam dela, sem ela ninguém vive.
8. natureza, animais, uma coisa verde, necessita de água para se manter verde, os animais também necessitam de água.

O que você acha de estudar com os surdos?

BEM LAGAL, ELES SÃO LEGAIS. ACHO QUE APRENDEM BEM AGORA POR CAUSA DO INTÉRPRETE QUE AJUDA A CONVERSAR COM ELES NORMAL, CADA VEZ ELES APRENDEM MAIS COISAS.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O7 – sexo feminino – 12 anos

1. pessoas, pássaro, plantas.
2. animais...(pausa) não sei.
3.
 - a. fruto da árvore, tem vida porque nasce da árvore, se reproduz depois fica podre e morre.
 - b. não tem, é da árvore.
 - c. nunca vi, não é vivo, não sei...[dúvidas]
4.
 - a. podre, a fruta cresce, fica boa e apodrece.
 - b. a palha de aço ficou enferrujada, o tempo vai passando.
 - c. o mofo do pão não é vivo, mata o pão, não sei...
5. é, porque cresce e depois morre.
6. não, fica do mesmo jeito, só muda se bater água ou vento.
7. não, vem com a chuva e evapora, então é viva, se mexe, não sei....
8. alguma coisa que nasce, se reproduz, cresce e morre..

O que você acha de estudar com os surdos?

ELES NÃO ATRAPALHAM, É LEGAL CONHECER ELES. ACHO QUE NÃO APRENDEM BEM APESAR DO INTÉRPRETE. EU QUASE NÃO CONVERSO COM ELES PORQUE NÃO SEI OS SINAIS.

Anexo I - Instrumento de Investigação sobre o conceito de ser vivo

Aluno O8 – sexo feminino – 13 anos

1. pássaros, árvores, pessoas.
2. mais animais, flores, peixes.
3.
 - a. não, porque não sei
 - b. é, porque é planta (recebe luz do sol e se alimenta da água).
 - c. fungos não são vivos porque são tipo uma bactéria, são células mortas.
4.
 - a. manga com fungos e ai apodrece.
 - b. ferrugem, não é viva porque é a água que faz isso acontecer.
 - c. o pão também está com fungos e está bem estragado.
5. sim, porque elas recebem a luz do sol e água e nos protegem da poluição e do sol.
6. não porque só fica parada.
7. me pegou [pausa]... acho que é porque faz parte da fotossíntese, né? Porque ela nos dá vida.
8. os animais, plantas e os seres humanos. Precisam se alimentar, só? [fica confusa – pausa]...tem outras coisas que não me lembro.

O que você acha de estudar com os surdos?

LEGAL, MAS EU NÃO SEI FALARA MUITO COM ELES, EU NÃO ENTENDO MUITO, MAS ELES ENTENDEM. ACHO QUE APRENDEM BEM POR CAUSA DO INTÉRPRETE E SE INTEGRAM BEM COM A TURMA.

10.2. Anexo 2 - Entrevista com os professores da escola

Nome:

Idade:

Formação:.....

Tempo de serviço:.....

Situação funcional:

Tempo que trabalha na escola:.....

Disciplina que leciona:

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

.....

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?.....

.....

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

.....

.....

.....

Como você se comunica com seus alunos surdos?

.....

.....

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?.....

.....

.....

.....

Você consegue sempre ficar voltado para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

.....

.....

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?.....

.....

.....

.....

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

.....

.....

.....

.....

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?.....

.....
.....
.....

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

.....
.....
.....

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

.....
.....
.....

Como é o processo avaliativo destas crianças?

.....
.....
.....

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

.....
.....
.....

A partir do 2º semestre deste ano vocês contam com a presença de um intérprete de LIBRAS durante as aulas. Você acha que isto auxilia seu aluno surdo a ter um melhor aprendizado/entendimento em sua disciplina?

.....
.....

Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

.....
.....

Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

.....
.....
.....

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ENTREVISTA I – E.E.B.H.T.V.

Professora /

Idade: **40**

Formação: **Biologia**

Tempo de serviço: **18 anos**

Situação funcional: **efetiva**

Tempo que trabalha na escola: **5 anos**

Disciplina que leciona: **ciências**

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

2 anos, com surdos

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Não

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Comunicação e explicação dos conceitos de minha disciplina.

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Oralmente, leitura labial e escrita.

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Não, nos livros existem figuras que auxiliam um pouco.

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

Eu tento, mas às vezes a gente esquece e com uma turma grande e agitada fica difícil.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Na medida do possível, mas ele é bem esperto, acho que consegue acompanhar, mas é difícil a turma é muito agitada.

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Acho que mais ou menos, há muita dificuldade de vocabulário e escrita, muitas coisas são difíceis de explicar e entender o que ele quer dizer. As questões de relacionar são melhores compreendidas, nas discursivas é mais complicado.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Ele demonstra prestar atenção, é esforçado, bastante esperto e faz muitas perguntas quando não entende.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

Seu desempenho fica um pouco abaixo, devido a dificuldade na comunicação, falta de vocabulário.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Conhecimento de algumas palavras, conceitos, leitura, interpretação e comunicação.

Como é o processo avaliativo destas crianças?

Igual a dos ouvintes, prova escrita, corrigida de forma um pouco diferenciada, procuro verificar a idéia geral para ver o nível de compreensão que ele alcançou, não pode haver a mesma cobrança dos ouvintes.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

É muito boa, se dá bem, conversa, consegue emitir algumas palavras, os ouvintes também sinalizam bastante, ele é muito bagunceiro e faz brincadeiras com todos.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Acho importante não isolá-los, só que é complicado colocá-los em uma sala de 35 alunos e não dar nenhum tipo de assistência ao professor. Não temos tempo nem conhecimento para nos dedicarmos, para conseguir fazer um bom trabalho com estas crianças.

ENTREVISTA 2 – E.E.B.H.T.V.

Professora **2**

Idade: **37 anos**

Formação: **história**

Tempo de serviço: **14 anos**

Situação funcional: **efetiva**

Tempo que trabalha na escola: **3 anos**

Disciplina que leciona: **história**

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

2 anos, com surdos

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Não

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Sem dúvida a dificuldade de comunicação

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Leitura labial, escrita e alguns sinais/gestos

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Utilizo a pasta que ele traz com os sinais e as figuras para auxiliar na compreensão de algumas mensagens

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

Realmente não, é difícil.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Sim, tento encaminhar a atividade com os ouvintes e sento com ele para explicar, ver se está entendendo, conseguindo fazer, ajuda ou peço para algum colega para ajudá-lo

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Sim, ele demonstra bastante vontade e consegue entender bastante coisa, mas é bem difícil, ainda mais a minha disciplina que envolve muita leitura e interpretação.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Ele participa bastante, pergunta muito, questiona o que não conseguiu compreender, pede ajuda, é muito esperto.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

Em comparação com os colegas ouvintes seu desempenho é inferior.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Entendimento das palavras e interpretação.

Como é o processo avaliativo destas crianças?

Procuro extrair das suas avaliações o que ele compreendeu, sua participação, vontade, comportamento.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

Muito boa, ele se dá bem com todos, não há discriminação.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Concordo com a inclusão, acho que é importante para o desenvolvimento social do indivíduo, mas é fundamental que sejam oferecidas melhores condições para que o professor possa fazer um bom trabalho e realmente promover uma aprendizagem significativa para estas crianças.

ENTREVISTA 3 – E.E.B.L.M.

Professor /

Idade: **26**

Formação: *história*

Tempo de serviço: *4 meses*

Situação funcional: *professor substituto - ACT*

Tempo que trabalha na escola: *4 meses*

Disciplina que leciona: *geografia*

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais? *1ª vez*

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Nada

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Trabalhar música, teatro, comunicação.

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Escrita, mímica e pelo intérprete.

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Já pensei e já adaptei algumas coisas para trabalhar, como música, mais imagens e filmes mudos.

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

Não, quase sempre peço ajuda de outros alunos que se comunicam melhor com eles e escrevo.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Acho que é complicado porque não sei LIBRAS e tem os ouvintes que ficam bagunçando.

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Sim.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Poderiam participar mais.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

Acho que sim, porém fica difícil avaliar pois a escrita é bem problemática, três alunos são praticamente semi-analfabetos.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Conhecimento interpretação é muito difícil, não tem noção das coisas macro, como por exemplo, capitalismo.

Como é o processo avaliativo destas crianças?

As provas são iguais, mas a avaliação/critério é diferente. Quase não faço prova, faço mais trabalhos individuais e em grupo.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

Relação legal, uma interação boa, alguns se esforçam em aprender LIBRAS, mas eles se fecham um pouco e ficam mais entre eles.

A partir do 2º semestre deste ano vocês contam com a presença de um intérprete de LIBRAS durante as aulas. Você acha que isto auxilia seu aluno surdo a ter um melhor aprendizado/entendimento em sua disciplina?

Não estava na escola no 1º semestre.

Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

Acho que não é problemático.

Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

É muito válido pela comunicação do professor com os alunos e também por ter dois professores trabalhando juntos, é bem interessante.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Não existe vida especial, eu sou a favor da inclusão, não vejo significado em alguns conteúdos, pois acho que escola tem que ser um laboratório da vida.

ENTREVISTA 4 – E.E.B.L.M.

Professora **2**

Idade: **25**

Formação: **história**

Tempo de serviço: **3 anos**

Situação funcional: **professor substituto - ACT**

Tempo que trabalha na escola: **7 meses**

Disciplina que leciona: **história**

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

2 anos, com surdos

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Agora estou fazendo o curso de LIBRAS.

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Comunicação.

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Através do intérprete e dos alunos que sabem LIBRAS.

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Filmes (A Missão), imagens para auxiliar, quando surge oportunidade.

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

É complicado, muitas vezes esqueço.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Se soubesse mais a LIBRAS seria mais fácil.

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Em notas sim, mas a compreensão fica prejudicada, principalmente na aula expositiva, nos textos lidos (interpretação), eles até captam a mensagem, mas não os detalhes que são importantes para um melhor entendimento.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Fazem as atividades, os trabalhos, quase não fazem perguntas para a professora, geralmente só perguntam para o intérprete.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

Tem as dificuldades deles com a linguagem, mas não é tão marcante.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Leitura e entendimento dos textos, responder as perguntas sobre o texto.

Como é o processo avaliativo destas crianças?

É a mesma avaliação, mas acredito que eles têm um processo de aprendizagem diferente dos outros, mas eu consigo entender a escrita deles. Eu tenho um outro olhar.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

Se comunicam sempre com alguns (sempre os mesmos) colegas ouvintes, mas ficam mais entre eles.

A partir do 2º semestre deste ano vocês contam com a presença de um intérprete de LIBRAS durante as aulas. Você acha que isto auxilia seu aluno surdo a ter um melhor aprendizado/entendimento em sua disciplina?

Ajuda bastante, principalmente na explicação, conseguem captar pelo menos a idéia do que está sendo discutido.

Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

Não aconteceu, mas eu esperava que fosse acontecer alguma diferença.

Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

Sim, pois agora entendem melhor o que é para fazer nos exercícios e nos trabalhos.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

É um processo benéfico, mas não se dá a estrutura necessária para que a inclusão aconteça. Sou a favor da inclusão, mas com condições dignas e uma estrutura adequada. É super importante para a socialização deles.

ENTREVISTA 5 – E.E.B.L.M.

Professora **3**

Idade: **41**

Formação: **letras - port/inglês**

Tempo de serviço: **7 anos**

Situação funcional: **efetiva**

Tempo que trabalha na escola: **3 anos**

Disciplina que leciona: **inglês e português para ensino médio (até a metade deste ano)**

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

Com surdos desde o ano passado, já trabalhei com autista e DM leve.

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Fiz curso de LIBRAS, aprendi o alfabeto manual. Cobrei o curso de LIBRAS na escola e quando a coordenadora fez este curso antes dos professores, cobrei sua presença em sala de aula.

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Estar pensando/ criando duas vezes o trabalho, tendo que planejar as atividades duas vezes, agora começo a criar as atividades a partir deles para a turma para não me frustrar.

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Escrevo no quadro, faço alguns sinais, uso o alfabeto manual, melhorei minha expressão que antes era muito fechada, eu não deixava transparecer meus sentimentos e emoções.

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Tenho criado materiais para trabalhar os verbos utilizando desenhos e sinais, estou criando jogos com correspondências LIBRAS – português – inglês.

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

No começo foi difícil, mas depois foi rápido a adaptação e agora com o intérprete não me preocupa muito com isso.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Sem o intérprete, me preocupava bastante com isso, deixava os ouvintes mais independentes e olhava, explicava, passava nas carteiras para ver se estavam acompanhando as aulas.

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Demonstraram curiosidade, vontade de aprender, eles ensinaram muitas coisas para mim - como a importância da expressão facial, de deixar transparecer meus sentimentos – eles são muito bons, alguns apresentam um pouco mais de dificuldades.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Participam bastante, chamam a professora, são curiosos.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

É muito heterogêneo, é similar em relação aos ouvintes, tem uns muito bons e outros com dificuldades.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Dificuldade de fazer a passagem com o português, a gramática do texto, mas têm uma ótima memória para

vocabulário das palavras.

Como é o processo avaliativo destas crianças?

Não faço prova, realizo trabalhos em grupo, individuais, questionamentos.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

Não é muito legal, estão muito isolados, principalmente depois da presença do intérprete, diminuíram as amizades.

A partir do 2º semestre deste ano vocês contam com a presença de um intérprete de LIBRAS durante as aulas. Você acha que isto auxilia seu aluno surdo a ter um melhor aprendizado/entendimento em sua disciplina?

Eu relaxei mais o conteúdo, antes eu ia mais devagar, o intérprete me deu uma série de informações em como preparar as atividades, mas a comunicação do grupo estava mais substancial antes da presença do intérprete.

Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

Não, no início estavam mais interessados em aprender LIBRAS mas agora não estão mais pensando nisso.

Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

Sim, estão mais participativos, compreendendo melhor as atividades..

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Criar um social como um todo, eu vejo que uma escola só para surdos faria com que eles perdessem o contato com o mundo real (ouvintes). Sou contra a escola especial, claro que o conteúdo se desenvolveria bem melhor, mas a troca, a comunicação ficaria muito prejudicada. Fiquei revoltada quando comecei a trabalhar com eles, pois ninguém me avisou. Mas depois busquei alternativas, ajuda de outras pessoas e adoro trabalhar com eles. Revolto-me muito com educadores que ignoram o problema e não se esforçam para ajudá-los.

ENTREVISTA 6 – E.E.B.L.M.

Professora **4**

Idade: **49**

Formação: *licenciatura em ciências e matemática*

Tempo de serviço: **25 anos**

Situação funcional: *efetiva*

Tempo que trabalha na escola: **21 anos**

Disciplina que leciona: *matemática e ciências*

Há quanto tempo trabalha com alunos portadores de necessidades especiais?

Há vários anos com surdos

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Curso de LIBRAS

Quais as principais dificuldades enfrentadas no trabalho com as crianças surdas?

Comunicação, pois é muito difícil aprender os sinais.

Como você se comunica com seus alunos surdos?

Os primeiros surdos da escola eram trabalhados com leitura labial, sinais, escrita e os colegas ajudavam.

Utiliza algum material didático específico/adaptado com as crianças surdas?

Não

Você consegue sempre ficar olhando para seu aluno surdo enquanto explica algum conteúdo ou atividade?

Não, o ideal seria uma turma só de surdos para um atendimento mais próximo e com o intérprete.

Com tão pouco tempo de aula você consegue dar uma atenção especial para o seu aluno surdo?

Na medida do possível sim, até porque a turma era pequena e os ouvintes da turma também colaboravam.

Com os recursos/práticas que você adota para ensinar as crianças surdas você acha que tem conseguido bons resultados? Por quê?

Na matemática eles não apresentam muitas dificuldades, são bons.

Como é a participação das crianças surdas em suas aulas?

Boa, vão no quadro, fazem perguntas, tiram dúvidas.

Você acha que seu aluno surdo acompanha a classe, tem um desempenho satisfatório em comparação com o resto da turma? Por quê?

Em matemática acompanham bem a classe.

Quais as principais dificuldades que as crianças surdas apresentam em relação ao conteúdo ministrado em sua disciplina?

Nas equações de 1º grau (transferência de termos)

Como é o processo avaliativo destas crianças?

Igual a dos ouvintes, o intérprete ajuda a explicar. Considera a participação e leva em conta a diferença que eles têm.

Como é a interação/relação destas crianças com os colegas ouvintes?

Os ouvintes se interessaram em aprender LIBRAS e eles se dão bem.

A partir do 2º semestre deste ano vocês contam com a presença de um intérprete de LIBRAS durante as aulas.

Você acha que isto auxilia seu aluno surdo a ter um melhor aprendizado/entendimento em sua disciplina?

Auxilia muito, seria importantíssimo sempre a presença de um intérprete em todas as aulas.

Você acha que o intérprete interfere no aprendizado das crianças ouvintes?

Não.

Você percebeu algum avanço com relação à aprendizagem/participação das crianças surdas em suas aulas devido a presença do intérprete de LIBRAS? Quais?

Sim, ajudou bastante.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Devem ser incluídos garantindo um preparo maior para os professores, deveriam ser oferecidos mais cursos.

10.3. Anexo 3 - Entrevista com a coordenadora da E.E.B. Lauro Müller

Nome:

Idade:

Formação:.....

Tempo de serviço:.....

Situação funcional:

Tempo que trabalha na escola:.....

Há quanto tempo a escola atende crianças surdas?.....

.....

Estas crianças sempre foram incluídas em classes regulares? Se não, como era o trabalho com elas?.....

.....

.....

A partir de quando elas passaram a ser incluídas em classes regulares? Por quê?.....

.....

.....

A escola fez algum tipo de adaptação para a inclusão destas crianças?

.....

.....

Como os professores reagiram a esta inclusão?

.....

.....

Eles se prepararam para trabalhar com estas crianças? Como foi esta preparação, a escola ofereceu algum curso ou eles foram em busca?.....

.....

.....

Quais as principais dificuldades/reclamações apresentadas por estes professores?

.....

.....

.....

O que a escola fez para tentar sanar tais dificuldades?

.....

.....

.....

Como foi conseguido o intérprete de LIBRAS?

.....

Você já observou mudanças na atitude/aprendizado/participação das crianças surdas depois que o intérprete começou a trabalhar com elas?.....

.....

.....

.....
.....
Na sua opinião, qual a principal dificuldade das crianças surdas em uma sala de aula regular?.....

.....
.....
Você acha que a presença de um intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?.....

.....
.....
Na sua opinião, qual a função de um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula regular?.....

.....
.....
Como você vê a preocupação dos professores com o aprendizado/participação das crianças surdas durante as aulas?.....

.....
.....
Como é a participação dos pais destas crianças na vida escolar delas?.....

.....
.....
Como é a relação das crianças surdas com as outras ouvintes da escola?.....

.....
.....
Você acha que a escola proporciona momentos em que as crianças surdas possam participar efetivamente?

.....
.....
O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Coordenadora

Idade: **43 anos**

Formação: **magistério adicional na pré-escola**

Tempo de serviço: **27 anos**

Situação funcional: **coordenadora de turno**

Tempo que trabalha na escola: **15 anos**

Há quanto tempo a escola atende crianças surdas?

Há bastante tempo, mas com este grupo há dois anos.

Estas crianças sempre foram incluídas em classes regulares? Se não, como era o trabalho com elas?

Sim

A partir de quando elas passaram a ser incluídas em classes regulares? Por quê?

Sempre foram.

A escola fez algum tipo de adaptação para a inclusão destas crianças?

Número menor de alunos na sala e a presença do intérprete.

Como os professores reagiram a esta inclusão?

No início ficaram receosos por acharem que não conseguiriam se comunicar e transmitir o conhecimento.

Eles se prepararam para trabalhar com estas crianças? Como foi esta preparação, a escola ofereceu algum curso ou eles foram em busca?

A CRE proporcionou um curso de LIBRAS para os professores que trabalhavam com as turmas e a coordenadora. O curso foi em três etapas.

Quais as principais dificuldades/reclamações apresentadas por estes professores?

Não sabiam LIBRAS, e achavam que não iam conseguir se comunicar com eles. Houve troca de professores e entraram outros que não tinham o curso e o governo não deu o curso este ano.

O que a escola fez para tentar sanar tais dificuldades?

Depois do curso de LIBRAS eu entrava na sala e sugeria esquemas no quadro, escrita para que pudessem ler e forneci material de apoio.

Como foi conseguido o intérprete de LIBRAS?

Através de dois pais que entraram com um processo judiciário e a escola deu todo o apoio e ganhou rápido o intérprete.

Você já observou mudanças na atitude/aprendizado/participação das crianças surdas depois que o intérprete começou a trabalhar com elas?

Sim, os próprios pais já vieram falar, estão mais participativos. Mas também tem o lado que eles ficam acomodados e não trocam mais com os colegas ouvintes, sempre esperam o intérprete. Mas em termos de aprendizagem melhorou muito.

Na sua opinião, qual a principal dificuldade das crianças surdas em uma sala de aula regular?

Interpretação de texto, comunicação com professores e colegas e uma troca maior com o IATEL para que este possa colaborar mais.

Você acha que a presença de um intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?

Sim, mas depende do entendimento do próprio surdo (LIBRAS).

Na sua opinião, qual a função de um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula regular?

Só fazer a interpretação.

Como você vê a preocupação dos professores com o aprendizado/participação das crianças surdas durante as aulas?

A maioria se mostra preocupada, no início alguns rejeitaram o intérprete, pois ter alguém na sala observando não é muito agradável. Eles nunca estão totalmente satisfeitos, mas dizem que os surdos se esforçam.

Como é a participação dos pais destas crianças na vida escolar delas?

A maioria dos pais é participativa e interessada.

Como é a relação das crianças surdas com as outras ouvintes da escola?

Com os amigos de sala conseguem se comunicar e brincar melhor, mas com o resto da escola se misturam muito pouco.

Você acha que a escola proporciona momentos em que as crianças surdas possam participar efetivamente?

Sempre é aberto, eles não participam mais porque não querem, eles têm acesso total em qualquer atividade da escola.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Sou favorável a escola regular, mas com todo o processo favorecendo a eles, com a presença de um intérprete de LIBRAS. Sou a favor de uma escola piloto que englobasse a maioria dos surdos numa escola regular. Porque fica complicado pagar um intérprete só para seis surdos, como é na nossa escola, e os outros surdos? Também é fundamental que se capacite melhor os professores.

10.4. Anexo 4 - Entrevista com o intérprete de LIBRAS da E.E.B. Lauro Müller

Nome:

Idade:

Formação:.....

Tempo de serviço:.....

Situação funcional:

Tempo que trabalha na escola:.....

Há quanto tempo trabalha como intérprete de LIBRAS?

Por que e com quem aprendeu a LIBRAS?

.....

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?.....

.....

Como foi aceitação/colaboração dos professores com sua função de intérprete?.....

.....

.....

Você já observou mudanças na atitude/aprendizado/participação das crianças surdas depois que você começou a trabalhar com elas?

.....

.....

.....

Na sua opinião, qual a principal dificuldade das crianças surdas em uma sala de aula regular?.....

.....

.....

Você acha que a presença do intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?.....

.....

.....

.....

Qual a função de um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula regular?

.....

.....

.....

Sua função de intérprete apresenta alguma (s) dificuldade (s)? Qual (is)?.....

.....

.....

Você acha que as crianças surdas conseguem compreender tudo que você interpreta nas aulas? Por quê?

.....

.....

.....
Durante as aulas dá tempo para transmitir todas as informações que o professor fala?

.....
.....

Você transmite as informações exatamente como o professor falou ou explica melhor algumas coisas e/ou retira outras para facilitar o entendimento?

.....
.....
.....

Desde que você começou a atuar como intérprete na Escola, qual foi a aula/conteúdo que você teve maiores dificuldades de explicar? Por quê?

.....
.....
.....

Cite alguns conteúdos/assuntos que são muito difíceis de explicar em aula (disciplinas):

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Como você vê a preocupação dos professores com o aprendizado/participação das crianças surdas durante as aulas?.....

.....
.....
.....

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Intérprete (masculino)

Idade: **24 anos**

Formação: **biologia**

Tempo de serviço: **em sala de aula desde ago/2003. Como intérprete desde ago/2000.**

Situação funcional: **contratado por projeto**

Tempo que trabalha na escola: **4 meses**

Há quanto tempo trabalha como intérprete de LIBRAS?

Desde ago/ 2000.

Por que e com quem aprendeu a LIBRAS?

Pela necessidade da Congregação da qual faz parte (testemunhas de Jeová), os próprios surdos o ensinaram e este ano fez o curso de LIBRAS na UFSC.

Fez algum curso específico para trabalhar com alunos surdos?

Sim, na UFSC de 72 horas.

Como foi aceitação/colaboração dos professores com sua função de intérprete?

Sempre colaboraram e desenvolveram uma amizade, encararam como um alívio, como um auxílio para intermediar a relação com os surdos.

Você já observou mudanças na atitude/aprendizado/participação das crianças surdas depois que você começou a trabalhar com elas?

Sim, antes não entendiam o que se passava na sala e o que era para fazer. Também agora começam a mostrar seu trabalho.

Na sua opinião, qual a principal dificuldade das crianças surdas em uma sala de aula regular?

Os professores conseguem preparar uma aula adequada às necessidades dos surdos, problemas de metodologia de ensino e as relações (comunicação).

Você acha que a presença do intérprete consegue sanar/minimizar tais dificuldades?

Um pouco, mas eu acho que o ideal seria que as aulas fossem ministradas em LIBRAS por um professor em uma sala só para surdos.

Qual a função de um intérprete de LIBRAS em uma sala de aula regular?

Intermediar o processo de aprendizagem das crianças com o professor.

Sua função de intérprete apresenta alguma (s) dificuldade (s)? Qual (is)?

Discussão de grupo, o barulho que faz com que eu não escute direito e não consiga traduzir. Não tenho problemas de tradução, tenho um conhecimento bom.

Você acha que as crianças surdas conseguem compreender tudo que você interpreta nas aulas? Por quê?
Depende do nível de conhecimento delas e dos conceitos formais.

Durante as aulas dá tempo para transmitir todas as informações que o professor fala?

Depois de muito treino você consegue.

Você transmite as informações exatamente como o professor falou ou explica melhor algumas coisas e/ou retira outras para facilitar o entendimento?

Tento transmitir, às vezes dou algum exemplo para lembrar, mas dificilmente retiro alguma informação.

Desde que você começou a atuar como intérprete na Escola, qual foi a aula/conteúdo que você teve maiores dificuldades de explicar? Por quê?

Geografia e história, por falta de conhecimentos prévios dos surdos, mas noto que os ouvintes também têm.

Cite alguns conteúdos/assuntos que são muito difíceis de explicar em aula (disciplinas):

Português – semântica.

Como você vê a preocupação dos professores com o aprendizado/participação das crianças surdas durante as aulas?

Os professores “mimam” muito os surdos, acabam não exigindo muito deles.

O que você pensa sobre o processo de inclusão de crianças surdas no ensino regular?

Dificulta muito o acesso ao conhecimento pelas crianças surdas, o intérprete minimiza um pouco, mas tem que haver a adequação das aulas, com figuras e outros recursos.

10.5. Anexo 5 - Entrevista com os pais

DADOS PESSOAIS

Nome:

Nascimento:/...../.....

Idade:

Sexo: M() F()

Natural de :

Estado:

Escolaridade:

Ocupação:

Escolas frequentadas:

.....

Já foi reprovado?

Pai:

Idade:

Natural de:

Escolaridade:

Ocupação:

Mãe:

Idade:

Natural de:

Escolaridade:

Ocupação:

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: () não () sim grau:

Há outros casos de surdez na família: () não () sim

HEREDOGRAMA

O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

.....

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?.

.....

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

.....

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?.....

.....

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

.....

O que seu filho costuma fazer em casa?

.....

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

.....

O que você pensa a respeito do trabalho do late!

.....

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

.....

.....

.....

.....

Pais de S2

DADOS PESSOAIS

Aluno S2

Nascimento: **18/05/88**

Idade: **15** Sexo: M() F()

Natural de: **Orleans**.....

Estado: **SC**

Escolaridade: **6ª série**.....

Ocupação:

Escolas freqüentadas: **latel, Anísio Teixeira, Lauro Müller**

Já foi reprovado? **Não, só no latel**

Pai:

Idade: **41 anos**.....

Natural de: **Orleans**

Escolaridade: **6ª série**.....

Ocupação: **pedreiro autônomo**

Mãe:

Idade: **44 anos**.....

Natural de: **Azambuja, Pedras Grandes**

Escolaridade: **4ª série**.....

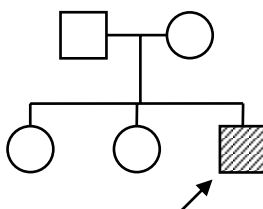
Ocupação: **costureira**

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: () não () sim grau:.....

Há outros casos de surdez na família: () não () sim

HEREDOGRAMA



O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

Acho que ele está aprendendo pouco porque não sabe bem a LIBRAS, mas agora está mais fácil por causa do intérprete.

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?

Com alguns gestos e bastante fala, eu falo mais com ele, a irmã e o pai não falam muito.

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

Faço curso de LIBRAS, é difícil, mas ajuda bastante, acho que os ouvintes também deveriam aprender.

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?

Antes da LIBRAS usava outros sinais, alguns aprendia no IATEL.

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

Não, eu converso bastante com ele.

O que seu filho costuma fazer em casa?

Ver TV, jogar vídeo game e estudar (ele é bastante responsável).

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

Não, a maioria é surdo, só tem um primo e a irmã que são ouvintes.

O que você pensa a respeito do trabalho do IATEL?

Gosto, ele aprendia bem, mas a falha foi não ensinar LIBRAS e deveriam ter puxado mais por ele, não o estimularam oralmente, porém em casa ele fala algumas palavras.

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

Não foi difícil, usava gestos, ele aprendeu fácil, eu acompanho ele em algumas coisas, mas ele se vira bem sozinho.

Obs.: A mãe diz que hoje em dia ele está infeliz, pois está com muitas dificuldades na escola e está desanimado. Ela acha que além do intérprete deveria ter uma pessoa para fazer o apoio pedagógico no outro período.

Pais de S3:

DADOS PESSOAIS

Aluna S3

Nascimento: Idade: **18** Sexo: M() F()

Natural de: **Caçador** Estado: **SC**

Escolaridade: **6ª série** Ocupação:

Escolas freqüentadas: **latel, Colégio Marista, Lauro Müller**

Já foi reprovado? **Já, 3 anos.**

Pai:

Idade: **41 anos** Natural de: **Palmas**

Escolaridade: Ocupação: **autônomo**

Mãe:

Idade: Natural de: **Rio das Antas**

Escolaridade: Ocupação: **babá**

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: () não () sim grau:

Há outros casos de surdez na família: () não () sim

HEREDOGRAMA

O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

Bem melhor nesta escola.

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?

Alguns gestos criados por nós e oralmente.

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

Um pouco, é bom, mas incentivo ela a desenvolver a língua oral (principalmente em casa).

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?

Sim.

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

Eu converso bastante.

O que seu filho costuma fazer em casa?

Faz todas as atividades domésticas, vê TV, faz as tarefas, é bem responsável.

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

Tem muitos e a maioria não é surdo.

O que você pensa a respeito do trabalho do late!

Ela vai três vezes na semana, é um trabalho bom e já está indo há 10 anos, só parou 1 ano.

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

Foi fácil, ela é muito responsável e aprende rápido.

Pais de S4:

DADOS PESSOAIS

Aluna S4

Nascimento:

Idade: **14** Sexo: M() F(X)

Natural de:

Estado: **SC**

Escolaridade: **6ª série**.....

Ocupação:

Escolas freqüentadas: **latel, Lauro Müller**

Já foi reprovado? **não**

Pai:

Idade:

Natural de: **São Pedro de Alcântara**

Escolaridade:.....

Ocupação: **doméstica**

Mãe:

Idade:

Natural de: **Rio das Antas**

Escolaridade:.....

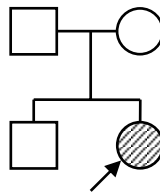
Ocupação: **babá**

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: (x) não () sim grau:.....

Há outros casos de surdez na família: (x) não () sim

HEREDOGRAMA



O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

Aprende bem, faz leitura labial e com o intérprete melhorou muito.

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?

Muito bem, me comunico com gestos, oral e escrita.

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

Sei, fiz o curso e acho muito bom.

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?

Faço alguns sinais básicos.

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

Converso até mais.

O que seu filho costuma fazer em casa?

Gosta de fazer a tarefa e ler bastante, ver TV e também me ajuda nas tarefas domésticas.

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

Muitos, ouvintes e surdos.

O que você pensa a respeito do trabalho do latel?

Gosto muito, tem o reforço e é um trabalho muito bom.

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

Foi bem fácil, ela foi aprendendo só olhando, é muito vaidosa e esperta.

Obs.: A mãe é a favor dos surdos frequentarem a escola junto com os ouvintes, mas os professores tem que se dedicar mais e fazer cursos.

Pais de S6

DADOS PESSOAIS

Aluno S6

Nascimento: **19/02/84**

Idade: **15** Sexo: M() F()

Natural de: **Lages**.....

Estado: **SC**

Escolaridade: **6ª série**.....

Ocupação:

Escolas freqüentadas: **latel, Celso Ramos, Hilda Teodoro Vieira**

Já foi reprovado? **Sim, três vezes**

Pai:

Idade: **39 anos**.....

Natural de: **Lages**

Escolaridade: **4ª série**.....

Ocupação: **armador**

Mãe:

Idade: **34 anos**.....

Natural de: **São José do Serrito**

Escolaridade: **5ª série**.....

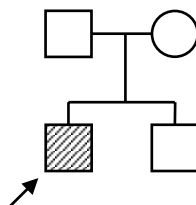
Ocupação: **doméstica**

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: () não () sim grau: 2º grau

Há outros casos de surdez na família: () não () sim

HEREDOGRAMA



O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

Seria melhor se ele estivesse numa escola especializada. Esse ano melhorou bastante, as professoras melhoraram sua comunicação com ele.

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?

Converso bem, mas muito oralmente, utilizo poucos sinais.

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

Não. Ele sabe, não sei como aprendeu, mas acho bom, até gostaria de aprender, fazer um curso.

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?

Uso mais a fala.

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

Às vezes, porque ele é muito bravo, mas consigo conversar bem com ele.

O que seu filho costuma fazer em casa?

Jogar vídeo game, fazer as tarefas, assistir TV, ele não gosta de ler e é muito difícil sair pra rua porque eu não deixo.

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

Tem, são os surdos do IATEL (onde todo sábado tem jogo de futebol – associação), mas também têm ouvintes perto de casa, ele é muito extrovertido e comunicativo.

O que você pensa a respeito do trabalho do IATEL?

Acho muito bom, pois a criança aprende melhor, os professores são cursados, mas é pena que só tem até a 4ª série. Ele gosta de ir no IATEL.

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

Até os três anos foi difícil, porque tinha que fazer gesto pra tudo e foi complicado aprender as primeiras letras. Ensino as tarefas domésticas, tudo através da fala. Ele me ajuda nas tarefas domésticas.

Obs.: A mãe acha que a escola junto com os ouvintes é muito melhor, pois junto com os outros surdos eles fazem muita bagunça. A mãe reclama que ele reprovou no ano passado porque as professoras não sabiam lidar com ele.

Pais de S7:

DADOS PESSOAIS

Aluno S7

Nascimento: **21/05/88**

Idade: **15** Sexo: M() F()

Natural de: **Florianópolis**

Estado: **SC**

Escolaridade: **6ª série**

Ocupação:

Escolas freqüentadas: **latel, E.D. José Jacinto Cardoso, Lauro Müller**

Já foi reprovado? **Sim, 2 vezes, na 2ª e 3ª séries.**

Pai:

Idade: **38 anos**

Natural de: **Campo Belo do Sul**

Escolaridade: **4ª série**

Ocupação: **carpinteiro**

Mãe:

Idade: **33 anos**

Natural de: **Campo Belo do Sul**

Escolaridade: **4ª série**

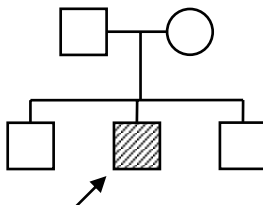
Ocupação: **doméstica**

HISTÓRICO FAMILIAL

Consangüinidade parental: (x) não () sim grau:

Há outros casos de surdez na família: (x) não () sim

HEREDOGRAMA



O que você acha do trabalho que está sendo feito com seu filho na escola regular? Você acha que ele consegue aprender de maneira satisfatória os conteúdos ensinados?

Sim, melhor que na outra escola e também ele pode conviver com mais colegas surdos.

Como é a sua comunicação com seu filho? E a dos demais membros da família (pais, irmãos, avós, tios, primos)?

Mais fala oral (mais alto), ele entende e os outros fazem da mesma maneira.

Você utiliza a comunicação através da LIBRAS? Qual sua opinião sobre essa língua?

Não, mas eu acho que é bom para ele poder se comunicar com os outros surdos.

Você utiliza outros sinais para se comunicar com seu filho?

Não.

Você acha que a surdez de seu filho faz com que você converse pouco com ele? Por quê?

Não, é normal.

O que seu filho costuma fazer em casa?

Assiste TV, sai com os amigos e estuda um pouco.

Ele tem muitos amigos? São em sua maioria surdos ou ouvintes?

Mais ou menos e a maioria é ouvinte.

O que você pensa a respeito do trabalho do latel?

Ajudou bastante o F., desde pequeno.

Como foi ensinar as tarefas domésticas ou questões de higiene para seu filho surdo?

Mostrando com gestos e falando.

10.6. Anexo 6 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (entrevista)

Meu nome é Nydia M. P. Lorenzini, sou professora e no momento estou cursando o curso de Mestrado da UFSC desenvolvendo a pesquisa *Aquisição de um Conceito Científico por Alunos Surdos de Classes Regulares do Ensino Fundamental*. O presente trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conceito, bem como verificar a inclusão da criança surda no ensino regular, suas relações, participação nas aulas e atenção dispensada pelos professores e profissionais da escola. Este estudo é necessário, pois assim poderemos investigar algumas maneiras de minimizar as dificuldades enfrentadas por esses alunos e também por seus professores, bem como discutir o processo de inclusão da maneira como vem sendo feita, buscando argumentos para melhorá-la. Isto não traz riscos ou desconfortos, mas esperamos que traga benefícios para os surdos, dado que os profissionais da educação poderão conhecer melhor a surdez, podendo assim melhorar a qualidade de ensino oferecido a esses alunos. Para tanto, observaremos algumas aulas, conversaremos com os professores das turmas observadas e também com os pais das crianças que farão parte da pesquisa. Ainda teremos um encontro individual com essas crianças para avaliar o entendimento do conceito escolhido para a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato pelo telefone 333-4945. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e só serão utilizadas neste trabalho.

Assinaturas:

Pesquisador principal _____

Pesquisador responsável _____

Eu, _____, fui esclarecido sobre a pesquisa *Aquisição de um Conceito Científico por Alunos Surdos de Classes Regulares do Ensino Fundamental* e concordo que os dados de meu (minha) filho (a) sejam utilizados na realização da mesma.

Florianópolis, _____ de _____ de 2003.

Assinatura: _____

10.7. Anexo 7 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (filmagem)

Meu nome é Nydia M. P. Lorenzini, sou professora e no momento estou cursando o curso de Mestrado da UFSC desenvolvendo a pesquisa *Aquisição de um Conceito Científico por Alunos Surdos de Classes Regulares do Ensino Fundamental*. O presente trabalho tem como objetivo analisar como se dá o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conceito, bem como verificar a inclusão da criança surda no ensino regular, suas relações, participação nas aulas e atenção dispensada pelos professores e profissionais da escola. Este estudo é necessário, pois além de possibilitar um maior aprofundamento nos estudos sobre a aprendizagem das crianças surdas, estará também contribuindo para a divulgação e conseqüente formação de outros intérpretes de LIBRAS, o que sem dúvida alguma, facilita muito a aprendizagem e a inclusão de crianças surdas em classes regulares.

Para tanto, vimos por meio desta, pedir sua permissão para que possamos filmar algumas aulas de seu (sua) filho (a), onde o intérprete de LIBRAS estará atuando. Isto não traz riscos ou desconfortos, mas esperamos que traga benefícios para os surdos, dado que os profissionais da educação poderão conhecer melhor a surdez, podendo assim oferecer uma melhor qualidade de ensino a esses alunos. Se você estiver de acordo em autorizar a filmagem, podemos garantir que as informações coletadas serão muito úteis e só serão utilizadas para este trabalho.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável _____

Intérprete de LIBRAS _____

Eu, _____, fui esclarecido sobre a filmagem de algumas aulas que farão parte da pesquisa *Aquisição de um Conceito Científico por Alunos Surdos de Classes Regulares do Ensino Fundamental* e concordo com a realização da mesma.

Florianópolis, _____ de _____ de 2003.

Assinatura: _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

AQUISIÇÃO DE UM CONCEITO CIENTÍFICO POR ALUNOS SURDOS DE CLASSES REGULARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa
de Pós-graduação em Educação Científica e
Tecnológica da Universidade Federal de
Santa Catarina como exigência parcial para
obtenção do título de mestre em Educação.

Nydia Mara Pinheiro Lorenzini

Prof^a Orientadora: Dr^a Sylvia Regina Pedrosa Maestrelli

FLORIANÓPOLIS

2004