

Artigos Originais

A INTERLOCUÇÃO ENTRE O EDUCADOR SURDO E O ALUNO SURDO, NO CONTEXTO ESCOLAR¹

Original Articles

THE INTERLOCUTION BETWEEN THE DEAF TEACHER AND THE DEAF STUDENT, IN THE SCHOOL CONTEXT

Elisa Helena Meleti Reis²

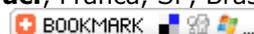
<http://lattes.cnpq.br/8791217393991032>

Tárcia Regina da Silveira Dias³

<http://lattes.cnpq.br/5574567892562566>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)



RESUMO: A participação do surdo na sociedade e no contexto escolar é mais bem compreendida quando descortinamos a história dos surdos, ou seja, as relações entre a comunidade surda e a ouvinte, uma história que demonstra luta por poderes e saberes. A partir do resgate histórico, pode-se considerar uma nova construção social da surdez, um novo olhar que busca o reconhecimento político da surdez como diferença e a compreensão dos surdos em seus direitos como cidadãos. Além dos direitos assegurados pela Lei 10.436/02, que reconhece a língua de sinais como primeira língua dos surdos e o português como segunda língua, na modalidade escrita, a presença do educador surdo é de um importante mediador na construção desses novos caminhos na escolarização do aluno surdo e na convivência entre os grupos sociais ouvintes e surdos dentro do processo de inclusão. A partir dessas considerações, o estudo propõe conhecer o processo de interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, ambos sinalizadores, proposto para o aprofundamento dos conteúdos curriculares ao interagirem em língua de sinais no contexto escolar.

Palavras-chave: Surdez. Língua de Sinais. educação de surdos. educador surdo.

ABSTRACT: This study is the result of the worry to create a meaningful and contextual learning for deaf students registered in regular classrooms and who also go to resource classrooms. In order to obey the recent legislation, the deaf educator is an important mediator in the construction of the new educational routes and in the relationship between the social groups and in the inclusive process. This new educational agent makes the deaf community stronger; guarantees the signs language approach; and supports critical educational contextual; the deaf student freedom and the construction of new rights and knowledge. In this way, the focus of this research was to know the natural interlocution process between the deaf educator and the deaf student, the proposed school structure dialogues suggested in order to memorize and to deep the Brazilian Language Signs (Libras) knowledge in a scholarly subject.

¹ Apoio Governo do Estado de São Paulo.

² Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda (CUML), Fonoaudióloga e Pedagoga. Professora responsável e tutora do ensino a distância na disciplina Introdução a Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Claretiano.

³ Doutora em Ciências pela USP/São Paulo, Professora/orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: surdez, bilinguismo, educação especial e educação inclusiva.

Meanwhile it also studied how deaf educator and students interact about proposed contents in school projects, using “Libras” as a mediator. Two deaf students registered in an inclusive state school, a fluently deaf educator and the researcher were involved in the project. To collect data, direct observations and Libras dialogues filming were used. These filming was carefully translated in a microbiological approach. For descriptions and analysis, the filming was subdivided in chapters, classified as: The data results showed the importance of interaction in sign language among pairs, deaf students and the deaf educator, in order to the learning of the contents not learned in school context.

Keywords: deafness. Sign language. deaf education. deaf educator.

INTRODUÇÃO

A partir da constatação sobre as dificuldades de acesso do aluno surdo aos conteúdos curriculares, o estudo busca conhecer o processo de interlocução entre o educador surdo e o aluno surdo, e os diálogos propostos para o aprofundamento desses conteúdos curriculares ao interagirem pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto escolar. Tal estudo visa, também, contribuir para a criação de condições mais significativas para a aprendizagem de alunos surdos inseridos no ensino regular.

A preocupação com o ensino do aluno surdo originou-se pela constatação de que na escola pública apresenta uma realidade distante daquela descrita legislação que estabelece a obrigatoriedade da oferta de Libras no currículo oficial da rede de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação (PERLIN e STROBEL, 2006; BRASIL, 2005).

Geralmente, a sala de recursos se apresenta como um espaço segregador com horário contrário de recreio para alunos surdos e ouvintes e, principalmente, com o despreparo da gestão e dos docentes para atuar e trabalhar com alunos surdos dentro da escola, resultando em exclusão.

Algumas ações precisam ser desenvolvidas dentro da escola para diminuir a distância entre o aluno surdo e o aluno ouvinte, diante do direito de acesso de ambos a um ensino de qualidade. A primeira delas deve ser incluir na grade curricular da escola aulas de Libras aos alunos das salas regulares. A inclusão dessas aulas tem permitido a participação de todos os alunos, o compartilhamento de informações e brincadeiras, e o uso da Libras como meio de comunicação (NICOLUCCI, 2006).

Além disso, é importante levar os pais de alunos surdos a aprenderem Libras para facilitar a comunicação com seus filhos.

Esse estudo parte da certeza de que mudanças na escola são de fato necessárias para uma inclusão real e focada na diferença e não na deficiência, como discute Bastos (2009, p. 12):

A instituição escolar, os professores, os gestores e funcionários precisam compreender que passamos por um novo momento no campo educacional em que observamos a incorporação das diferenças no ensino regular, desta forma, é necessário que haja uma reorganização da escola, ou seja, um planejamento para atender às peculiaridades existentes.

Reconhecendo a necessidade do aprendizado de uma nova língua na escola, a língua de sinais, acredita-se que esse estudo possa oferecer subsídio acerca da importância do processo pelo qual os alunos surdos estabelecem interlocução com o educador surdo por meio do uso da primeira língua do surdo. Dessa interação origina a construção da identidade, cultura, valores e significados próprios da comunidade surda, apontando a importância de se priorizar a qualificação, o sucesso escolar desse alunado e de promover a inclusão e políticas públicas mais eficazes.

Supõe-se, portanto, a importância da presença do educador surdo dentro da escola para mediar, por meio da língua de sinais, a comunicação e a interação com os conteúdos curriculares propostos.

Esse parece um caminho educacional que garante o acesso dos alunos surdos aos significados dos conteúdos escolares e a possibilidade de pertencer a uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que torna possível e viável as oportunidades, escolhas e participação do aluno surdo nos processos pedagógicos vivenciados dentro da escola.

Apesar da presença do educador surdo ser considerada apenas prioritária por lei (BRASIL, 2005), todo processo de luta e conquista não termina com a realização e reconhecimento de alguns direitos garantidos por lei. O caminho deve prosseguir para que novos espaços e direitos possam ser reconhecidos, buscando a superação da tradição excludente (VEIGA-NETO, 2001). Nesse sentido, a presença desse educador parece o único meio que oportuniza a construção de novos caminhos de escolarização, de convivência entre diferentes grupos sociais e de inclusão que não exclui.

O educador surdo, segundo Nicolucci (2006, p. 70), atua “[...] como referência e como modelo no processo de formação da identidade do aluno surdo, além de ser responsável pelo ensino da Libras à professora regente de classe e aos colegas ouvintes na interlocução escolar.”

A participação da comunidade surda permite a consciência e o fortalecimento de seu papel para a educação brasileira, principalmente na busca de caminhos para a construção social de uma nova página a ser escrita por ela na política, na cultura e no processo educacional.

Segundo Skliar (1999), os gestores e professores não conseguem visualizar a necessidade e importância da utilização da língua de sinais dentro da escola e da sala de aula, pois o aprendizado dessa nova língua é solicitado por uma minoria que, para eles, nem conhece a si mesmos. Nesse caso, por que ocupar seu tempo livre para aprender e aprimorar outra língua?

Não sabem quando e onde vão precisar usar essa nova forma de comunicação; onde buscar formação adequada e como dispor de tempo. Skliar (1999, p. 20) declara que “Talvez se espere que os professores aprendam a usar sinais em seu tempo livre, fora do horário escolar. Geralmente, esperar-se-á que eles aprendam sinais como indivíduos em situações que estão separados da escola e/ou sala de aula”. O autor sugere ainda que o ensino da língua de sinais, não ocorra fora da escola, em horário livre dos professores, mas dentro da rotina da escola, com todos os funcionários.

É preciso que a Libras tenha espaço para ser aprendida e divulgada, pois é dentro da escola que estão inseridos os sujeitos da ação pedagógica e social, sejam eles surdos ou ouvintes.

Por essas razões que é necessário que a escola e seus agentes educacionais repensem a construção e adequação de caminhos para a real inclusão do aluno surdo no ensino regular, seguindo os ideais de participação e mudança, evitando o fracasso desse aluno e o seu dentro da sala de aula e da escola (PEDROSO, 2001).

MÉTODO

Participantes

Participaram desse estudo: uma professora ouvinte (sala de recursos – surdos); dois alunos surdos (matriculados na 4ª série do ensino fundamental, ensino de 8 anos); uma educadora surda (cursou o ensino médio e possui o título de proficiência em Libras) e a pesquisadora.

Para as transcrições dos sinais houve a colaboração de um surdo adulto fluente em Libras.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados da seguinte forma:

1. Educadora Surda (S)
2. Aluno surdo (A1) – 4ª série D
3. Aluno surdo (A2) – 4ª série E
4. Professora Ouvinte de surdos da sala de recursos (POS)
5. Surdo adulto fluente em Libras (colaborou nas transcrições)
6. Pesquisadora (PA)

Participaram, também, professoras das salas regulares, nas quais os alunos estavam matriculados: Professora Ouvinte Regular (PR1) e Professora Ouvinte Regular (PR2).

Os alunos estavam matriculados nas classes regulares (4ª séries do Ensino Fundamental) e freqüentavam a sala de recursos, em período contrário.

A professora da sala de recursos tinha formação em nível superior nos cursos de Fonoaudiologia, Pedagogia e Habilitação em Audiocomunicação, mas possuía pouca fluência em Libras.

A pesquisadora era fonoaudióloga, pedagoga, habilitada em Deficiência da Audiocomunicação e em Deficiência Mental, com fluência em Libras.

Local

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual de um município do interior de São Paulo, considerada uma escola inclusiva que atendia 10 alunos surdos e 500 alunos ouvintes, matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos períodos vespertino e matutino.

Era uma escola localizada na região central da cidade, de fácil acesso e que possuía uma sala de recursos para atender alunos com surdez, disponibilizada nos dois períodos.

Instrumentos e Materiais

O recurso tecnológico utilizado na coleta de dados foi a vídeogravação que exigiu o domínio de estratégias para a captação de imagens e minuciosa atividade de registro. Para isso foi usada uma vídeogravadora e fitas de vídeo.

Utilizou-se, também, uma pasta catálogo, onde foram arquivados os planos de aula dos conteúdos programados para os alunos surdos participantes, elaborados pela educadora surda e pela pesquisadora.

Procedimentos de Coleta de Dados

O estudo contou com seis sessões de interlocução entre a educadora surda e os alunos surdos, nas quais a educadora mediou o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares implementados na classe comum.

Cinco sessões foram filmadas, transcritas e analisadas.

As transcrições foram realizadas seguindo a notação de Lacerda (1996) com recortes significativos para facilitar e qualificar as análises e a compreensão do leitor. Essas normas são apresentadas em seguida.

- EM CAIXA ALTA – enunciados em língua de sinais;
- “*entre aspas e em itálico*” – enunciados falados;
- (entre parênteses) – gestos e ações não verbais;
- E-N-T-R-E H-Í-F-E-N-S – soletração com alfabeto digital.

Realizou-se, adicionalmente, registro dos eventos considerados importantes em cada sessão de observação.

Procedimentos de Análise de Dados

Os dados foram analisados de acordo com a visão sócioantropológica da surdez (SKLIAR, 1997) e com a teoria sócio-histórica de Vygotsky (OLIVEIRA 1993). Foram organizados levando-se em conta os aspectos qualitativos e foram submetidos a minuciosa atividade de transcrição, de

acordo com a abordagem microgenética apresentada por Góes (2002). Essa abordagem permite adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandir as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições relativas às práticas sociais, com ênfase nos detalhes dos acontecimentos interativos e dos diálogos espontâneos estabelecidos.

As transcrições passaram pelo processo de observação e reflexão sobre as imagens captadas durante a apresentação das atividades propostas. Esse processo de análise buscou retirar das imagens coletadas os recortes mais significativos - episódios.

Os episódios analisados permitiram identificar detalhes na interlocução e perceber as relações intersubjetivas.

Nas transcrições, buscou-se, também, avaliar as intervenções da educadora surda quanto aos conteúdos propostos, nas atividades elaboradas pela S e pela PA para a aprendizagem dos alunos surdos. Os temas planejados foram:

- Pequeno texto sobre a biografia de Candido Portinari, de Rosane Acedo e Cecília Aranha (Encontro com Portinari);
- Localizações geográficas no mapa do Brasil;
- Poema “Convite” de José Paulo Paes;
- Ações do cotidiano (apresentado em figuras: bom dia, boa tarde, boa noite e madrugada);
- Rotina do aluno, representada por figuras de: acordar, tomar café, estudar, almoçar, brincar, lanchar, tomar banho, jantar, ver televisão, rezar e dormir.

Na análise dos episódios foram identificadas as seguintes categorias: Construção da identidade do aluno surdo - refere-se às interações entre educadora surda e aluno surdo que favorecem a construção da identidade surda e a representação da diferença; Mediadores para explicar o significado do conteúdo curricular trabalhado - refere-se a apoios didáticos selecionados para explicar os conteúdos propostos para aquela aula; Cultura Surda permeando a prática curricular - refere-se aos aspectos comportamentais apresentados pelo educador surdo que podem ser vistos como fazendo parte da cultura surda; Mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito - expõe a necessária relação entre a Libras e o

português escrito na compreensão dos conteúdos ensinados; e Formação de conceitos - refere-se ao uso de estímulos que estimulam a zona de desenvolvimento proximal visando formar novos conceitos.

RESULTADOS

Serão apresentados e discutidos os resultados de cinco sessões.

As categorias propostas conterão as transcrições, realizadas na íntegra, dos episódios, partindo da Libras sinalizada para a Libras escrita e da Libras escrita para o português escrito, para facilitar a compreensão do leitor.

Os aspectos comportamentais que chamaram a atenção no decorrer das sessões de interação foram selecionados, tendo em vista os recortes mais significativos relacionados aos objetivos da pesquisa.

Inicialmente, é importante relatar que as professoras das salas comuns, onde os alunos surdos estavam matriculados, contaram, informalmente, sobre as dificuldades que encontravam no trabalho com alunos surdos, tanto em relação aos conteúdos a serem ensinados quanto aos alunos compreenderem o que estava sendo apresentado em português oral ou escrito. Como exposto a seguir.

- Professora PR1 (aluno A1 - 4ª série do ensino fundamental):

Ele não consegue entender o que lê nos enunciados das atividades; não consegue interpretar situações problema; apenas resolve as operações, quando pede a minha ajuda. Consegue realizar, sem ajuda, as atividades de nomeação de objetos que já foram trabalhados e 'memorizados' por ele; não consegue produzir textos simples com coerência e coesão; não consegue identificar a funcionalidade dos textos escritos propostos nas atividades em sala de aula; não consegue realizar as avaliações escritas com autonomia.

-Professora PR2 (aluno A2 – 4ª série do ensino fundamental):

Ele não consegue entender os enunciados das atividades e realizá-las sozinho; não consegue entender as situações problema e resolvê-las, mesmo com as minhas explicações: 'sei que fica difícil porque eu não sei usar os sinais e às vezes ele fica me olhando e eu com a sensação que estou fazendo papel de boba'; quando proponho para a classe fazer uma produção de texto de uma história conhecida ou de um texto já trabalhado, como, por exemplo, 'a escrita de uma carta', ele fica sem fazer porque não ouviu a história ou não sabe para que sirva ou como se escreve uma carta.

Esses dados mostram como as professoras ainda estão centradas mais nas dificuldades dos alunos surdos, na deficiência e nos aspectos da

discriminação; e nas suas limitações para ensiná-los, frente às atuais condições da escola. As dificuldades do aluno se referem, principalmente, a trabalhos com textos e compreensão de explicações em português oral, sendo esse último de aprendizagem não obrigatória para os surdos, segundo a Lei de Libras (BRASIL, 2002). Uma das professoras reconhece as suas dificuldades em interagir com o aluno surdo devido o seu desconhecimento da Libras.

I Sessão

Construção da identidade do aluno surdo

No decorrer das apresentações do estudo biográfico (a biografia de Candido Portinari, de Rosane Acedo e Cecília Aranha), a educadora surda pôde perceber que os dois alunos surdos não conheciam os conceitos de: Cidade, Estado e País, citados no texto para informar onde Candido Portinari nasceu. Nesse caso, a educadora surda solicitou um mapa do Brasil.

Diante disso, as professoras regentes solicitaram, à educadora e à professora da sala de recursos, sugestões de atividades, em sala comum, a serem propostas aos alunos surdos que favorecessem a reflexão e a aquisição de conteúdos curriculares.

Quadro 1 - Etapas organizadas para explicar o texto exposto na lousa.

Participantes	Diálogos
S	1º- Indica na lousa o nome do texto – a palavra biografia ela sinaliza VIDA ⁴ e soletra o nome do pintor: C-A-N-D-I-D-O P-O-R-T-I-N-A-R-I 2º - Inicia o texto sinalizando: NASCE FOI CIDADE LONGE SAO PAULO MUITO ANOS, NÓS (S-A1-A2) NADA NASCE, VOVÔ, MÃE, PAI ENTENDEU ⁵ (inclinando a cabeça para frente e levantando as sobrancelhas)
A1 A2	A1: aponta na lousa para o ano do nascimento de Portinari 1-9-0-3 e sinaliza ANOS PASSADO ⁶ A2: chama a atenção da “S” movimentando as duas mãos para frente e sinaliza: verbaliza “vapo” MORTE VOVÔ ⁷ verbaliza novamente “vapo” “S”: sinaliza: MORTE CEU REZAR A2: sinaliza: NÃO MORTE NÃO ⁸

⁴ Libras/português: “A vida de Candido Portinari”.

⁵ Libras/português: “Nasceu em uma cidade longe de São Paulo, há muitos anos atrás. Nós não éramos nascidos. Eeram pequenos os nossos avós, mães e pais. Entendeu?”

⁶ Libras/português: “Em 1903, há muitos anos atrás”

⁷ Libras/português: “Morte do vovô ‘vapo’, ‘vapo’

⁸ Libras/português: “Quando alguém morre e vai para o céu tem que rezar. Não, morte não!”

Nesse episódio, destaca-se a importância do contexto criado pelo surdo adulto a respeito dos familiares dos alunos surdos, que possibilita a construção de identidade, a identificação com o mundo dos surdos. Referindo-se à família, S. se inclui no grupo dos surdos, se agrupa com os alunos. Ao relacionar “*biografia e vida*”, faz uma adequação do conteúdo trabalhado com a vida deles, educadora e alunos, e com a vida de seus familiares (vovô, vovó, mamãe e papai).

Para Skliar (1998) a escola é um local que deve permitir a construção da identidade do aluno surdo, tal como é discutido por Sá (2002, p.101):

[...] as identidades de surdo/dos surdos não se constroem no vazio, formam-se no encontro com os pares e a partir do confronto com novos ambientes discursivos. No encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados por aqueles que não são surdos.

O contato do surdo com as suas representações culturais é necessário para a construção de sua identidade. Se isso não ocorrer, suas vivências vão torná-lo um sujeito sem oportunidades de autoidentificar-se como diferente e como surdo (SÁ, 2002).

II Sessão

Mediadores para explicar o significado do conteúdo trabalhado, reafirmando o surdo como ser visual.

Nesse episódio, S. está se utilizando da mediação visual do globo terrestre para explicar o significado da palavra “trajetória”, cujo conceito é ensinado quando apresenta a vida de Portinari.

Quadro 2 - Mediador visual para explicar conteúdo (globo terrestre)

Participante	Diálogos entre educadora surda e alunos surdos
S	Continua o texto : PAIS MAE PAI FORA BRASIL ⁹ (pedi a POS o globo terrestre para mostrar aos alunos onde se localiza o Brasil e a Itália. Ela o coloca em cima da mesa e começa a procurar o Brasil. O A1 busca também a localização e ambos chegam ao ponto correto, apontando para o globo). Depois sinaliza SÃO PAULO ¹⁰ e aponta no globo. Em seguida busca a cidade de Brodowski, dentro do Estado de São Paulo, e a localiza. Aponta para os alunos que se aproximam para tentar visualizar e conseguem. Sinaliza: BRASIL AQUI BRASIL. Mostra e sinaliza no globo novamente: BRASIL SÃO PAULO E BRODOWSKI. Mostra e sinaliza que a ITÁLIA fica muito longe do Brasil: MUITA AGUA CAMINHA NÃO CHEGA LONGE PRECISA BARCO NAVIO DEMORA MUITO CHEGA AVIAO PODE CHEGA DEMORA ¹¹
A1 A2	(O A1 busca a localização e ambos os alunos chegam ao ponto correto, apontando para o globo). NADA NÃO BARCO MORTE ONDA ÁGUA A1: MERGULHA OLHA. A1: PEIXE COME ESPINHO TOSSE ENGASGA ¹² (inclina a cabeça para frente e para trás com a mão direita a frente da boca e os lábios em forma de bico representa a tosse e ou engasgo). Sinaliza: CAMISA BRASIL VENCE ¹³ Relaciona o Brasil com a seleção brasileira de futebol. A2: RETO NAVIO (sinaliza que navio grande, indo em águas calmas, não vira na onda). Sinaliza ainda que: TIO NADA EU JUNTO AGUA JET SKI SABE. AGUA SAL BEBE NÃO. A2: PESCA PEIXE GRANDE ¹⁴

Ao discutirem sobre a morte de Portinari e estabelecerem relações com outras mortes conhecidas, a educadora surda retoma o texto apontando, no globo terrestre, a trajetória da família de Portinari ao chegarem e se instalarem no Brasil.

Com o apoio da estratégia visual, o diálogo em Libras revela que os alunos entenderam o conceito de trajetória. O educador surdo soube solicitar o estímulo visual adequado para a aprendizagem de seres visuais, como são os alunos surdos.

⁹ Libras/português: “Os pais dele, mãe e pai, vieram de fora do Brasil”.

¹⁰ Libras/português: “Foram para São Paulo. Aqui é o Brasil”.

¹¹ Libras/português: “Chegaram ao Brasil, moraram em São Paulo e, depois, em Brodowski. Vieram da Itália. É muito longe tem muita água até chegar lá (seguindo o oceano pelo globo terrestre). Andando não chega, tem que ser de barco, navio e também de avião. Chega, mas demora”.

¹² “Nadando não, só de barco. A onda e a água matam. Mergulha, olha. Come peixe com espinho, tosse engasga.”

¹³ Libras/português: “Ah! Tem a camisa do time do Brasil campeão”

¹⁴ Libras/português: “O navio vai reto (seguindo o trajeto apresentado no globo terrestre). Meu tio sabe nadar e eu vou junto com em jet ski, ele sabe. Não pode beber água salgada. Pesca peixe grande”.

III Sessão

Cultura Surda

Cumpramos ressaltar, nesse episódio, a importância do professor surdo para criar uma atitude positiva com os membros dessa comunidade.

Nesse episódio, S. descreve a bandeira do Brasil para A1 e ele a relaciona com a bandeira hasteada em frente da escola, apontando a importância do diálogo preciso com o docente surdo na mediação da prática curricular, isto é, essa interlocução possibilitou ao aluno surdo estabelecer relação entre o conteúdo ensinado e suas vivências.

Quadro III - A autorreferência na identificação do símbolo cívico

Participantes	Diálogos
A1	¹⁵ LA BANDEIRA BRASIL (apontando para frente da escola, que possui uma bandeira hasteada do Brasil)
S	VOCE VIU BANDEIRA BRASIL VERDE VIU (franze a testa e direciona a frente para frente) QUADRADO BANDEIRA BRASIL TUDO (aponta para o mapa do Brasil circulando-o por inteiro com o dedo indicador) BRASIL ENTENDEU (aponta o dedo indicador para o A1, franze a testa e direciona a frente para frente) (expressa a postura de respeito à bandeira brasileira, colocando a mão direita aberta no lado esquerdo do peito, corpo ereto e mão esquerda ao lado da coxa esquerda, como se estivesse cantando o Hino Nacional Brasileiro). JÁ VIU TELEVISÃO MARCHA (e na mesma postura marcha pela sala)

Nesse episódio, observa-se a relação e construção da cultura surda em sala de aula. Aqui, as expressões culturais surdas aparecem como facilitadoras e estimuladoras do processo de aprendizagem desses alunos.

A importância da estratégia educacional oferecida pelo educador surdo foi destacada por Perlin (2001, p. 28): “Toda essa virada educacional do currículo, objeto do movimento da comunidade surda e de especialistas ligados a ela, foi conseguida graças à experiência já ocorrida.”

Não basta apenas reconhecer a língua de sinais. É necessário considerar a sua essência que contempla: identidade, cultura, hábitos e comunidade.

¹⁵ Libras/português: “A bandeira do Brasil em frente à escola. A bandeira do Brasil é verde e quadrada, você viu? Entendeu? Já viu pela televisão o desfile de sete de setembro?”

IV Sessão

Mediação da Libras para explicar o significado dos contextos ensinados em português escrito.

Nesse episódio está envolvida a relação entre a língua de sinais e a língua portuguesa, na assimilação dos conteúdos propostos.

Quadro IV - Língua de sinais e português escrito significando o conteúdo

Participantes	Diálogos
A2	¹⁶ TELEVISÃO FOGUETE ESTOURO BARULHO OUVIDO EU DORME VE NÃO. MAE VE TELEVISÃO. BEBE FICA TONT@ EU NÃO BEBE DORME. A2: NÃO (bate palmas e sinaliza negando com o dedo indicador se movimentando de um lado para o outro) GOSTO NÃO CONHECE VE TELEVISÃO VE.
S	¹⁷ CERTO. EU JANEIRO ANIVERSÁRIO DIA 21. ENTENDEU? CONHECE JANEIRO FOGUETE CHAMPANGNE ? VE TELEVISÃO FOGUETE CHAMPANHE ESTOURA CONHECE? VOCÊ GOSTA NÃO? FEVEREIRO VE TELEVISÃO DANÇA (dos dedos em V das duas mãos movimenta os braços para cima e para baixo e o corpo de um lado para o outro) CONHECE? TELEVISÃO VE? MARÇO NÃO TEM. ABRIL TAMBÉM NÃO TEM. MAIO ¹⁸ NÃO TEM (apontando para os nomes dos meses na lousa). JUNHO CONHECE BIGODE CHAPÉU CONHECE? JÁ DANÇA BIGODE CHAPÉU JÁ?

Esse episódio mostra a importante relação da Libras com a língua majoritária, mediadores significativos na compreensão e ampliação dos conceitos e na interação com os novos.

A aprendizagem de conceitos é discutida por Oliveira (1993, p.48): “Como os significados são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações dos homens com o mundo físico e social em que vivem, eles estão em constante transformação.”

¹⁶ Libras/português: “Você viu na televisão os foguetes estourando? Eu não, eu durmo. Minha mãe vê na televisão. Ela bebe e fica tonta. Eu não bebo, eu durmo. Eu não gosto. Você conhece?”

¹⁷ Libras/português: “Certo. Eu faço aniversário em janeiro, dia 21. Entendeu? Conhece o réveillon em janeiro, champanhe, foguete? Vê na televisão os foguetes, champanhe estourando, conhece? Você não gosta? Em fevereiro, vê o carnaval? Conhece? Março, não tem. Abril, também não tem, maio.”

¹⁸ Libras/português: “Não tem. Em junho, conhece festa junina? Já dançou quadrilha?”

Essa citação oportuniza refletir na ação do homem em seu meio. Por meio das relações e interações que estabelece com seu grupo cultural acontece a ampliação e interiorização de seu pensamento e de sua língua.

V Sessão

A formação de conceitos

Essa aula teve como objetivo ensinar aos alunos surdos o conceito de convite, suas partes e sua função.

Quadro V - Uso do gênero textual para ensinar o conceito

Participantes	Diálogos
A1	¹⁹ repete CONVITE. 14 tenta explicar para A2 que não é isso, NASCE ONDE?
A2	QUADRADO? 14. ONTEM LÁ. FRANCA NASCE FRANCA FESTA AMIGO 15.
S	²⁰ Voltando para os alunos surdos A1 e A2, pergunta O QUE É? (apontando para figuras que compõem uma folha com a poesia: O convite). Os desenhos são: PIPA-PIÃO-BICICLETA-BOLA. A1 e A2: sinalizam com a cabeça que SIM (fazem os gestos representando cada brincadeira, quando a S aponta cada figura na lousa). HOMEM FALA ESCREVE GOSTA CONVITE. CONHECE CONVITE FESTA? (pergunta apontando para A1 e A2) AMIGO CONVITE. ²¹ CONHECE? (desenha na lousa com um canetão preto o modelo de um convite, para que possa explicar melhor). Aponta para os A1 e A2, CONHECE CONVITE? ESPERA, ESPERA FESTA ANIVERSÁRIO CONHECE? VOCÊ (aponta para A1) ANOS QUANTOS? pergunta para A2. ANOS QUANTOS? NASCE ONDE? (aponta para os dois) ANIVERSARIO VELA CONVITE CONHECE? (escreve o nome do amigo de sala, surdo A1, no modelo do convite desenhado na lousa). ²² VOCÊ (aponta para A2)

¹⁹ Libras/português: "Convite, 14 anos. Onde você nasceu?É quadrado?Eu fiz 14 anos, nasci em Franca. A festa do meu amigo de 15 anos".

²⁰ Libras/português: "O que é? São pipa, pião, bicicleta e bola. Sim. O homem fala e gosta de escrever o convite. Conhece o convite de festa? O convite do amigo".

²¹ Libras/português: "Conhece o convite? Espera, espera, conhece festa de aniversário? Você quantos anos tem? Onde você nasceu? Conhece vela de aniversário?Você escreve o convite e entrega para qualquer amigo.Entende?"

ESCREVE CONVITE FESTA AMIGO A1 QUALQUER AMIGO ENTREGA ENTENDE?
--

Essas relações estabelecidas pela S proporcionaram aos alunos A1 e A2 condições de construir novos significados, atribuindo e associando as palavras às suas funções, isto é, convite e aniversário.

Pode-se observar, no decorrer do diálogo, a evolução na compreensão do aluno surdo, por meio das ações dos sujeitos da pesquisa, suas construções e mudanças cognitivas.

A esse respeito, Vygotsky (1987, p. 51) refere-se à importância da ampliação de vocabulário e de novos conceitos para o desenvolvimento cognitivo: “O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização como um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual [...].”

A influência dessa forma de diálogos, na vida dos surdos, também é considerada por Skliar (1997, p. 84): “[...] a qualidade das trocas que se estabelecem em um plano visual gestual entre pais e filhos, amigos, professores e alunos influencia decisivamente na forma de como as crianças surdas, neste caso, vivem [...].”

CONCLUSÕES

Os resultados dessa pesquisa mostram a importante e necessária ação da educadora surda na sala de aula regular, principalmente ressignificando os conteúdos propostos, ensinando novos conceitos e permitindo a construção da identidade surda.

A interlocução com a educadora surda apontou a necessidade do uso da língua de sinais na construção da identidade surda, valorizando-a como instrumento de comunicação, troca, reflexão, crítica e posicionamento, dando oportunidade ao aluno surdo de significar sua interação com o outro surdo.

Os dados obtidos também indicam que o desconhecimento dessa forma de comunicação, língua de sinais, pelos professores ouvintes e a pouca fluência na língua pela professora ouvinte da sala de recursos não permitiram o aprendizado dos alunos surdos dos conteúdos propostos em classe regular e em sala de recursos.

²² Libras para o Português: “Você escreve para o seu amigo A1. Manda o convite para qualquer amigo, entendeu?”

Os alunos surdos, A1 e A2, também não eram fluentes na língua de sinais, mas nas interações espontâneas com a educadora surda, rapidamente, foram demonstrando familiaridade com a língua e suas significações. A interlocução em língua de sinais se desenvolveu nas interações sociais construídas na relação educadora surda e alunos surdos.

Os diálogos que favoreceram trocas de identidade, aquisição de cultura e de hábitos, bem como o desenvolvimento da língua de sinais foram determinantes para o desenvolvimento do sujeito surdo e do seu aprendizado, como sugere Vygotsky (1930 *apud* GÓES, 1993).

Concluindo, a interlocução entre educadora surda e alunos surdos favoreceu a construção da identidade surda e a representação da diferença no contexto social, como requer o processo educacional.

O emprego de mediadores para explicar o significado do conteúdo curricular foi muito importante para a aprendizagem do surdo como um ser visual que, por meio da língua de sinais, apreende significados para os conteúdos propostos.

A cultura surda se revelou na relação aluno surdo educador surdo e foi apresentada como aspectos comportamentais do educador surdo, dependendo, portanto, da presença, na escola, desse agente educacional.

Os diálogos e mediadores educacionais permitiram a formação e ampliação de conceitos, principalmente, o uso de textos para ensinar conceito, o jogo mediando a construção de conceitos e referências às ações do cotidiano na assimilação de novos conceitos.

Sem a presença da educadora surda e da língua de sinais para interlocução significativa e acesso aos conteúdos propostos em classe regular, resta ao aluno surdo a exclusão e o pouco que compreende por meio de expressões faciais e corporais da professora, gestos, em geral, desvinculados de significado para ele.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. **A experiência de uma implementação de um curso de Libras para professores da escola pública.** Ribeirão Preto, SP: CUML, 2009.

128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Moura Lacerda.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** (Lei 9.394/96). Brasília: Centro Gráfico, 1996.

_____. **Lei Nº. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2002.

_____. **Decreto Nº . 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2005.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

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

_____. **Linguagem, surdez e educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2002.

LACERDA, C. B. F. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. Tese (Doutorado) - UNICAMP. 1996.

NICOLUCCI, D. **Educação de surdos: uma proposta de intervenção para uma escola pública**. Ribeirão Preto, SP: CUMIL, 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Centro Universitário Moura Lacerda.

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

PEDROSO, C. C. A. **Com a palavra o surdo: aspectos do seu processo de escolarização**. São Carlos, SP: UFSCAR, 2001.155f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos.

PERLIN, G. T. T. In: SKLIAR. C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____.;STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora UFA, 2002.

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

_____. A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: _____.
(Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre:
Mediação, 1999.

STROBEL, K. L. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história.
Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de
Santa Catarina.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Editora da UFSC –
Florianópolis, 2008.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber: saber para excluir. Campinas, SP: **Pro-
posições**, v. 12, n. 2-3 p.35-36, jul.-nov. 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes,
1987.