

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Elaine Candido Sudré

**O ensino-aprendizagem de alunos Surdos
no Ensino Médio em classe de ensino regular**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Elaine Candido Sudré

**O ensino-aprendizagem de alunos Surdos
no Ensino Médio em classe de ensino regular**

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, à Comissão Julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação da Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

São Paulo

2008

Banca Examinadora

FICHA CATALOGRÁFICA

SUDRÉ, Elaine Candido. O ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classe de ensino regular. São Paulo: 124 p. 2008.

Orientadora: Professora Doutora Ângela Brambilla Cavenaghi Themudo Lessa.

Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Áreas de Concentração: Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem, Inclusão, Ensino-Aprendizagem e Surdez.

AGRADECIMENTOS

Este texto será escrito com a informalidade que me é característica. Não conseguiria senti-lo sincero e parte de mim se assim não o fosse. Assim como os poetas têm licença poética para expressarem suas almas, peço licença acadêmica para expor a minha. E já que comecei com um pedido, acrescento outro: entendam que citar nomes é um sofrimento tão grande quanto não citar. O anonimato em grupos qualificadores não pretende desmerecer o apoio recebido. Saibam, não é esquecimento, impossível esquecer qualquer carinho, é impossibilidade devido à restrição do espaço. Afinal, a folha de agradecimento presente em toda dissertação é a prova mais contundente de que esta não é uma produção solitária, uma multidão está presente nestas linhas. A pesquisa só é possível com o apoio de uma extensa rede de colaboradores. Todos em volta acabam, de certa forma, às vezes até de modo involuntário, envolvidos no processo. Como é inevitável arrisco-me a dedicar algumas palavras a pessoas e grupos que deste processo fazem parte direta ou indiretamente ou, ainda, pelo fato de simplesmente existirem.

Minha querida e admirada orientadora Profa. Dra. Ângela B. C. T. Lessa, obrigada por aceitar me acompanhar nesta pesquisa. A sua disponibilidade irrestrita, sua forma exigente, crítica e criativa de questionar as idéias apresentadas, creio que deram norte a este trabalho, facilitando o alcance de seus objetivos. Graças a sua orientação segura, a sua disponibilidade e ânimo para ouvir todas as dúvidas, inseguranças, questões e confusões, a sua disposição imensa para propor novos caminhos e estimular o processo de reflexão, é que este trabalho cresceu, se agigantou. Respeito muito sua coragem de ousar trabalhar com novas idéias e conceitos, correndo os riscos inerentes a esta atitude. A admiração que, aqui, torno pública vem do compromisso e paciência cotidianos, da inquietação, da ansiedade, dos tantos e inesquecíveis diálogos, da hospitalidade, do humor, da amizade e do domingo que me ensinaram muito mais do que é possível dizer em um texto. À amiga, devo mais do que os ensinamentos que cabem no espaço de uma tese. Pela alegria de trabalharmos juntas é que procurei, com a seriedade de meu trabalho, retribuir a confiança em mim depositada.

A meus mestres, tanto os que fizeram parte de minha formação básica quanto da acadêmica, sou grata por me ensinarem através da palavra e do exemplo que a busca pelo conhecimento deve ser incessante. Obrigada pelas aulas, pelas sugestões pelos conselhos e dicas informais, pelos livros emprestados, por me permitirem participar de um mundo vertiginoso de descobertas que ajudaram e apoiaram minha formação.

Aos colegas de cursos e de vida, pelo desafio de tantas horas entre as paredes das instituições, de partilhar a vida, ou uma simples palavra, ou sutil silêncio ou a inacreditável loucura, a eles minha gratidão por tanta, tanta alegria e amizade. Inevitável lembrar os colegas deste curso e de nossa mesa gigante de almoço perto da PUC.

Aos meus amigos que compreenderam minha ausência. Quanto café estou devendo... Quero agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes, que se preocuparam, que foram solidárias, que torceram por mim. Daniela, por me incentivar a apresentar meu projeto na PUC, me dar sua mão nos momentos iniciais, pelo seu estímulo, amizade e confiança que nasceram na graduação. Cris, com sua disposição para assinar toda a papelada do comitê de ética. Jonas e Ednéia, pelo empenho na confecção dos horários, adequando-os às disciplinas que precisava cumprir. Tantos outros afetos...

Aos novos amigos, José Carlos e Débora, duas amizades imprescindíveis na vida de qualquer ser humano. Por partilharmos o mesmo objetivo é que nossas pesquisas se misturaram e vocês estão aqui, co-autores destas reflexões. Dé, companheira de curso, por ter me ajudado a manter a calma e me incentivado nos momentos difíceis, oferecendo seu ombro e sua atenção, mesmo quando ela estava ocupada com o próprio Mestrado.

Aos profissionais da PUC e a Helenir, da Diretoria de Ensino de São Bernardo, que fizeram a árdua burocracia menos pesada, com trabalho sério, orientação adequada e competência.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e ao contribuinte, que financiaram durante 30 meses minha pesquisa.

Às escolas e aos alunos Surdos e ouvintes, que fizeram e fazem parte de minhas inquietações profissionais. O compromisso que tenho com meus alunos e com o meu trabalho (amo a docência) é que me trouxeram para a pesquisa. Colaboradores da pesquisa, o meu muito obrigado pela compreensão dos objetivos deste estudo e por participarem com muita disposição deste trabalho. Aos alunos, meu reconhecimento pela disponibilidade com que atenderam à minha solicitação. Às professoras, pena não poder nomeá-las, por me receberem em suas salas de aula/atendimento e se desnudarem colaborativamente diante de câmeras e gravadores.

À Banca de Qualificação, sou imensamente grata pelo incentivo e fortalecimento através da leitura atenta de meu texto. Valorizo os comentários e observações críticas a respeito do texto e as ricas lições sobre o texto acadêmico e sobre Surdez. Excelentes sugestões oferecidas durante o exame de qualificação que muito contribuíram para esta forma final da dissertação, mesmo se algumas delas não pude (ou soube) aproveitar devidamente. Sueli, obrigada pela constante provocação e os largos sorrisos, por ter me brindado com importante colaboração na discussão do trabalho, dosando as críticas com comentários de incentivo. Prof^a. Cecília, por seu incentivo e disponibilidade em trocar informações, bem como por se emocionar. Boa parte das sugestões destes dois professores está aqui incorporada.

À Professora Ana Lodi e, novamente, à Professora Cecília Moura, por aceitarem fazer parte deste caminhar, estando na Banca de defesa pública desta pesquisa. Espero que este texto corresponda ao que vocês esperam de um pesquisador interessado no campo da Surdez, uma vez que dedicaram suas vidas a este tema.

A minha mãe, pessoa mais importante de todo este trajeto, de minha vida. Pelo seu amor que me infundiu a confiança necessária para realizar os meus sonhos. Por me ensinar a importância da construção e coerência de meus próprios valores. Foram eles que me deram a liberdade, a curiosidade e a possibilidade de me maravilhar com o mundo. Por ficar no corredor do LAEL com minha filha, durante as aulas, ajudar nos cuidados e brincar muito com ela para que não sofresse com minha ausência. Eu sempre me orgulho de você, Sebastiana Candido Francisco Sudré.

Aos meus três irmãos, Maurício, Alessandra e Marcela, por me apoiarem e serem especialmente fraternos, coisa rara entre os irmãos (Má, também pelas transcrições). Meu muito obrigada pela compreensão quanto ao afastamento e ausência em momentos especiais, por serem meus maiores amigos e por estarem sempre perto. Obrigado por depositarem em mim a confiança para todas as horas. Por tudo que passamos juntos, sei que vocês se orgulham por eu ter atingido uma etapa que nenhum outro de nós tinha atingido antes. Mas este orgulho que sentem por mim, converto numa obrigação de, a cada dia, procurar ser mais digna dele. Eu também me orgulho de vocês.

A meu marido, Vanderlei, por me apoiar sempre, por me fazer sentir amada, por acreditar em mim, por ficar na sala ao lado, na PUC, com nossa recém nascida, por assumir, em muitos momentos, nossas responsabilidades, sozinho (como noites, acordado, com nossa filha), por ser você, meu companheiro de vida. Por ter estado ao meu lado, me incentivando desde o Ensino Médio. Foi indispensável a compreensão e o imenso carinho com que me ouviu falar todo o tempo, mesmo quando não entendia nada (obrigada, principalmente, pela expressão de que o assunto era interessante). Acredito que, por vezes, deve ter detestado a mim e a este trabalho, pois ele sacrificou muitos momentos que poderíamos ter desfrutado juntos, mas sempre incentivou, sempre apoiou e, o melhor de tudo, sempre me cobrou para que eu continuasse mostrando uma crença infinita na minha capacidade. Por você existir na minha vida é que foi possível concluir mais esta etapa desta vida que vamos construindo juntos. TE AMO.

A minha filha Helena que chegou junto com este projeto e, mesmo pequenina, soube esperar algumas vezes pela sua mamãe. Filha, você ilumina cada instante da nossa vida.

A Deus, por ter me iluminado e me abençoado para que este sonho nascesse e fosse adiante...

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de Linguística Aplicada e, mais especificamente, na área de Formação de professor de Linguagem. Como pesquisadora do grupo ILCAE, concentrei-me nas questões de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de alunos Surdos em aulas de Língua Portuguesa em sala regular. Pela relevância da ação mediada no processo de ensino-aprendizagem, investigamos os recursos utilizados pelas professoras na interação com seus alunos, uma vez que não tinham conhecimento satisfatório de LIBRAS, primeira língua dos alunos Surdos, e não contavam com o auxílio de intérpretes. Adotei “Como se dá o ensino-aprendizagem de Surdos inclusos em sala de ensino regular” como pergunta de pesquisa norteadora e, após uma primeira interpretação dos dados, organizei a análise em quatro temas: *ensino-aprendizagem*, *inclusão-exclusão*, *Surdo* e *linguagem*. Os dados foram analisados a partir do que Bronckart (1999) definiu como *conteúdo temático*, sob a luz da teoria sócio-histórico-cultural. A discussão dos dados apoiou-se, teoricamente, nos estudos de Bakhtin (1929/1999, 1953/2003) sobre linguagem, nas discussões de Vigotski (1930, 1934a, b, c) sobre ensino-aprendizagem e nos Estudos Surdos de Skliar (1998). A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de ensino fundamental e médio de uma cidade da Grande São Paulo. Foram participantes do processo: três alunos Surdos, três professoras (sendo duas professoras de português e uma de sala SAPE) e os demais alunos da turma focal desta pesquisa. A metodologia de pesquisa utilizada é interpretativista crítica (Weber, 1987; Moita Lopes, 1996; Liberali e Liberali, *mimeo*). Os dados foram coletados nos anos de 2007 e 2008 e consistiram de: a) gravação de duas aulas em áudio e vídeo; b) gravação em áudio de entrevistas com as professoras participantes; c) observações; e d) notas de campo. As discussões suscitadas por este trabalho permitem afirmar que, atualmente, não há uma efetiva inclusão do Surdo na escola regular, ficando este à margem do processo de ensino-aprendizado. Assim, na escola dita inclusiva, são negadas a ele condições para seu desenvolvimento pleno. Para caminhar em direção a uma inclusão, de fato, faz-se necessário reestruturar a constituição da escola brasileira, de modo a que possa contemplar as demandas lingüísticas, sociais, culturais e políticas das minorias lingüísticas, neste caso da Comunidade Surda.

Palavras-chave: ensino-aprendizagem, inclusão-exclusão, linguagem, Surdo.

ABSTRACT

This work is situated in the Applied Linguistics area, and more specifically in a context of continuing education for language teachers. As an ILCAE group researcher I focused on the process of teaching-learning and development of Deaf students during Portuguese classes in main stream classrooms. Considering the importance of mediated action in the teaching-learning process, I analyzed the resources that the teachers used to establish the interaction with their students in a context where there were neither interlocutors with satisfactory knowledge of LIBRAS, first language of Deaf students, nor interpreters. The research question was "How does the teaching-learning of the Deaf student included in regular classroom happen?". After an initial interpretation of the data, I organized the analysis in four themes: teaching-learning, inclusion-exclusion, the Deaf, and language. Within a Socio-Historical-Cultural Theory perspective, data were analyzed based on what Bronckart (1999) defined as *thematic content*. The research was carried out in a critical interpretative methodology (Weber, 1987; Moita Lopes, 1996; Liberali & Liberali, mimeo). The discussion of data was based on Bakhtin's theoretical studies about language, on Vygotsky's perspectives about teaching and learning; and on Deaf Studies, by Skliar (1998). The research was developed in a State Elementary and High school of a city in the outskirts of São Paulo. The participants in the research process were: three Deaf students, three teachers (two Portuguese language teachers and a SAPE classroom teacher) and the other students who attend to the focused classroom. The data, consisting of: a) audio and video recording of 2 classes; b) audio recording of interviews with the participating teachers, c) researcher's observations; and d) field notes, were collected in 2007 and 2008. The discussions brought up by this study show that, currently, in regular main stream school, there has not been effective inclusion of the Deaf, and thus he/she has been put outside the teaching-learning process. Therefore, in the so called inclusive school, he/she has been all out of the conditions for his/her full development. In order to move toward an inclusion, in fact, it is necessary to restructure the way Brazilian State schools are constituted so that they could consider the linguistic, cultural, political demands for linguistic minorities, in this case, for Deaf community.

Key-words: teaching-learning, inclusion-exclusion, language, Deaf.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	7
1. Fundamentação Teórica – O Ensino-Aprendizagem de Linguagem para Surdos.....	7
1.1. Inclusão.....	7
1.2. Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC).....	15
1.3. Ensino-Aprendizagem e Desenvolvimento.....	16
1.3.1. Conceitos Cotidianos e Conceitos Científicos.....	19
1.3.2. Mediação.....	20
1.3.3. Funções Psicológicas Superiores.....	21
1.3.4. Linguagem.....	22
1.3.4.1. Linguagem, Surdez e Educação.....	25
CAPÍTULO II.....	32
2. Metodologia – caminhos da pesquisa.....	32
2.1. Tipo de Metodologia.....	32
2.2. Contexto.....	33
2.2.1. A Escola de Origem dos Alunos Surdos.....	33
2.2.2. A Escola Onde se Desenvolve a Pesquisa.....	34
2.2.2.1. HTPC.....	36
2.3. Participantes de Pesquisa.....	37
2.3.1. Pesquisadora.....	38
2.3.2. Professora Lígia.....	39
2.3.3. Professora Amanda.....	39
2.3.4. Professora Catarina.....	40
2.3.5. Os Alunos.....	40
2.4. Geração de Dados e Instrumentos de Coleta.....	41
2.4.1. Dados.....	41
2.4.2. Decisões de Transcrição.....	42
2.5. Categorias de Análise.....	46
2.5.1. Conteúdo Temático.....	47
2.6. Credibilidade da pesquisa.....	47
CAPÍTULO III.....	49
3. Análise e Interpretação de Dados.....	49
3.1. Entrevista com professora de sala SAPE.....	49
3.1.1. Tema: Ensino-Aprendizagem.....	49
3.1.2. Tema: Inclusão/Exclusão.....	59
3.1.3. Tema: Linguagem.....	63
3.1.4. Tema: Surdo.....	65
3.1.5. Conclusão da análise da entrevista com a professora de sala SAPE.....	66

3.2. Entrevista com Lígia - professora de sala regular.....	68
3.2.1. Tema: Ensino-Aprendizagem.....	68
3.2.2. Tema: Linguagem.....	73
3.2.3. Tema: Inclusão/Exclusão.....	74
3.2.4. Conclusão da análise da entrevista com Lígia - professora de sala regular.....	78
3.3. Aula da Lígia - professora de ensino regular.....	79
3.3.1. Análise dos conteúdos Temáticos.....	80
3.3.2. Conclusão da análise da aula da Lígia - professora de sala regular.....	89
3.4. Entrevista com Amanda – professora de sala regular.....	91
3.4.1. Tema: Ensino-Aprendizagem.....	91
3.4.2. Tema: Inclusão/Exclusão.....	99
3.4.3. Tema: Linguagem.....	100
3.4.4. Tema: Surdo.....	101
3.4.5. Conclusão da análise da entrevista com Amanda.....	102
3.5. Aula da professora Amanda - professora de classe regular.....	103
3.5.1. Conclusão da análise da aula da Amanda – professora de sala regular.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS.....	CD ROM

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos, tratamento aplicado aos dados, categorias de análise e relação com a pergunta de pesquisa.....	47
Quadro 2	Conteúdo Temático 1.....	50
Quadro 3	Conteúdo Temático 2.....	50
Quadro 4	Conteúdo Temático 3.....	52
Quadro 5	Conteúdo Temático 4.....	52
Quadro 6	Conteúdo Temático 5.....	54
Quadro 7	Conteúdo Temático 6.....	54
Quadro 8	Conteúdo Temático 7.....	55
Quadro 9	Conteúdo Temático 8.....	55
Quadro 10	Conteúdo Temático 9.....	56
Quadro 11	Conteúdo Temático 10.....	57
Quadro 12	Conteúdo Temático 11.....	58
Quadro 13	Conteúdo Temático 12.....	59
Quadro 14	Conteúdo Temático 13.....	60
Quadro 15	Conteúdo Temático 14.....	60
Quadro 16	Conteúdo Temático 15.....	61
Quadro 17	Conteúdo Temático 16.....	63
Quadro 18	Conteúdo Temático 17.....	64
Quadro 19	Conteúdo Temático 18.....	65
Quadro 20	Conteúdo Temático 19.....	68
Quadro 21	Conteúdo Temático 20.....	69
Quadro 22	Conteúdo Temático 21.....	69
Quadro 23	Conteúdo Temático 22.....	70
Quadro 24	Conteúdo Temático 23.....	70
Quadro 25	Conteúdo Temático 24.....	71
Quadro 26	Conteúdo Temático 25.....	73
Quadro 27	Conteúdo Temático 26.....	73
Quadro 28	Conteúdo Temático 27.....	74
Quadro 29	Conteúdo Temático 28.....	75
Quadro 30	Conteúdo Temático 29.....	76
Quadro 31	Conteúdo Temático 30.....	77
Quadro 32	Conteúdo Temático 31.....	77
Quadro 33	Conteúdos Temáticos 32 e 33.....	80
Quadro 34	Conteúdos Temáticos 34 e 35.....	81
Quadro 35	Conteúdos Temáticos 36 e 37.....	82
Quadro 36	Conteúdos Temáticos 37 e 38.....	82
Quadro 37	Conteúdo Temático 40.....	83
Quadro 38	Conteúdos Temáticos 41 e 42.....	84
Quadro 39	Conteúdos Temáticos 43 e 44.....	84
Quadro 40	Conteúdo Temático 45.....	85
Quadro 41	Conteúdos Temáticos 46 e 47.....	85

Quadro 42	Conteúdo Temático 48.....	87
Quadro 43	Conteúdo Temático 49.....	88
Quadro 44	Conteúdos Temáticos 50 e 51.....	89
Quadro 45	Conteúdo Temático 52.....	91
Quadro 46	Conteúdo Temático 53.....	91
Quadro 47	Conteúdo Temático 54.....	92
Quadro 48	Conteúdo Temático 55.....	93
Quadro 49	Conteúdo Temático 56.....	94
Quadro 50	Conteúdo Temático 57.....	95
Quadro 51	Conteúdo Temático 58.....	95
Quadro 52	Conteúdo Temático 59.....	97
Quadro 53	Conteúdo Temático 60.....	99
Quadro 54	Conteúdo Temático 61.....	100
Quadro 55	Conteúdo Temático 62.....	101
Quadro 56	Conteúdo Temático 63.....	102
Quadro 57	Conteúdo Temático 64.....	103
Quadro 58	Conteúdo Temático 65.....	104
Quadro 59	Conteúdos Temáticos 66 e 67.....	105
Quadro 60	Conteúdo Temático 68.....	106
Quadro 61	Conteúdo Temático 69.....	107
Quadro 62	Conteúdo Temático 70.....	108

INTRODUÇÃO

No ano de 1998 comecei a trabalhar em uma escola especial municipal que atende a comunidade Surda¹ em Diadema. Meu ingresso ocorreu quando houve uma proposta da Secretaria de Educação para mudar o quadro de professores da escola. Esta, que antes tinha apenas pedagogos com habilitação em EDAC², passaria a ter, também em seu quadro, professores de área no Ensino Fundamental II. Assim como eu, os demais professores de área que ingressavam não tinham formação em educação especial, Vimo-nos, então, confrontados com um contexto bastante complexo. Em decorrência da realidade, formamos grupos de estudos³ para entender o universo no qual estávamos nos inserindo. Com tal objetivo, fizemos várias leituras sobre a aquisição de língua pelo sujeito Surdo, mais especificamente as propostas de Skliar (1997) e Quadros (1997).

A partir tanto dessas leituras quanto das cobranças feitas pelos nossos alunos Surdos, vimo-nos desafiados a aprender uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; e, também, a modificar nossa prática. Concepções como “A L1 do Surdo é a Língua de Sinais”, “O português deve ser ensinado como L2”, “Bilingüismo”, “comunidade Surda” entre outros, passaram a fazer parte de nossas discussões pedagógicas.

Posteriormente, acompanhamos as lutas políticas da Comunidade Surda que culminaram na legalização da língua de sinais (lei 10.436, de 24 de abril de 2002) e, em nossos encontros de formação, passamos a incluir os documentos legais como textos de discussão. Naquele momento, buscávamos a construção de um projeto político pedagógico que visasse a uma educação para os Surdos, orientada para a afirmação de suas possibilidades na diferença, tal como proposta

¹ Para marcar minha posição em relação à Surdez a partir do aspecto cultural e lingüístico e me distanciar da visão médico-fisiológica, os termos Surdo e Surdez sempre serão grafados, nesta pesquisa, com letra maiúscula. Esta distinção também aparece em outros trabalhos tais como: Sacks (1998), Padden e Humphries (1999), Moura (2000), Skliar (2001), Goldfeld (2002).

² Estudos dos Distúrbios da Áudio-comunicação.

³ Agradeço a esses grupos de estudos pelas preciosas discussões que formaram a base inicial de meus conhecimentos acerca da Surdez; e resalto a bravura e o compromisso ético desses profissionais que, sem apoio técnico da Secretaria de Educação, lançaram-se ao desafio de fazer a educação a que o Surdo tem direito.

pelos Estudos Surdos (Skliar, 1997,1998) em oposição às propostas de orientação médica, que eram uma constante na educação de Surdos.

Com a LIBRAS oficializada, tornava-se necessária a construção de um currículo que obedecesse à recomendação da UNESCO (1954), no tocante ao direito que têm as crianças de serem educadas em sua própria língua e, no caso dos Surdos, em LIBRAS. Entretanto, articular esse direito com a orientação na LDB⁴ (BRASIL, 1996), para a matrícula preferencial do aluno com necessidades educativas especiais⁵ (NEE) na rede regular de ensino, tornou-se um novo desafio que se impunha para nós.

Segundo a política educacional do município de Diadema, em consonância com a política nacional, os alunos que terminavam o Ensino Fundamental II na escola especial, eram encaminhados a escolas regulares para serem incluídos em classes comuns do Ensino Médio. Entretanto, após o início do ano letivo, esses alunos voltavam à escola especial na qual tinham estudado anteriormente, mostrando-se bastante desanimados com as dificuldades encontradas na tentativa de adaptação à nova escola regular. A principal queixa advinha do fato de não haver professores que dominassem a LIBRAS na escola. Mesmo com nosso empenho em encorajá-los a continuar, muitos desistiam de concluir sua educação básica.

Para tentar diminuir a evasão desses alunos, a escola especial organizou um projeto que buscasse auxiliá-los na compreensão dos conteúdos desenvolvidos no Ensino Médio. De acordo com tal projeto, os alunos voltavam à primeira escola, ou seja, à escola especial, e lá tinham aulas com professores que usavam LIBRAS para explicar os conteúdos, da escola regular, que eles não entendiam. O projeto funcionou por três anos com resultados positivos: melhoria da auto-estima dos alunos bem como do rendimento escolar, e diminuição da evasão. Essa experiência reforçou a percepção do grupo acerca do papel fundamental da LIBRAS na aprendizagem dos alunos.

⁴ Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

⁵ Apesar de na LDB o termo utilizado ser Portadores de Necessidades Educativas Especiais, concordamos com Sassaki (2002) quando afirma que a portabilidade é uma opção, o que não é o caso dos sujeitos de que tratamos nesta pesquisa.

Além de trabalhar na escola municipal especial de Diadema, também leciono em uma escola estadual, pertencente a outro município da grande São Paulo: São Bernardo do Campo. Em 2005, recebi pela primeira vez alunos Surdos no Ensino Médio regular, oriundos de uma escola especial. Acreditei que poderia criar mais situações de aprendizagem, uma vez que trazia a experiência da escola especial e conhecia LIBRAS. Percebi que eles também confiavam na minha competência como professora de português para Surdos. Porém, nossas expectativas não se confirmaram. Todos os esforços para conciliar minhas experiências nas duas escolas amenizaram os problemas de ensino-aprendizagem dos alunos, pois conseguíamos ter uma comunicação mais efetiva, mas isto não era suficiente para desenvolver os conteúdos do Ensino Médio, concomitantemente para ouvintes e Surdos. Por essa razão, tinha muitas dúvidas sobre a metodologia de ensino adotada e me perguntava: “uma vez que conheço LIBRAS e, conseqüentemente, desapareceu a dificuldade de comunicação de linguagem, empecilho considerado como o único vilão até o momento, quais seriam os outros problemas que deveriam ser estudados?”

Com tais questionamentos, parti para esta pesquisa. Ela nasceu, assim, de um problema vivenciado por mim e por meus alunos Surdos em uma sala de ensino regular. Estabeleci como objeto de meu trabalho investigar como se dá o ensino-aprendizagem de alunos Surdos no Ensino Médio em classes de ensino regular.

Nos últimos anos muito têm crescido as pesquisas acerca da inclusão. A presença cada vez maior de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas salas de aula tem incitado muitos estudiosos da Educação a focar a inclusão de maneira mais abrangente. Na PUC-SP, mais especificamente no LAEL, para relacionar apenas alguns, foram realizados vários trabalhos, tais como: Oliveira (2008), que discute os sentidos e significados de um aluno com NEE e de sua professora de inglês sobre inclusão; Souza (2006), que discute os dilemas existentes na escola inclusiva; Fidalgo (2006), que busca discutir a inclusão escolar ao longo da história da formação da escola brasileira.

Além dessas pesquisas mais abrangentes em relação às NEEs, destacamos outras que não discutem diretamente a inclusão em classes comuns mas, sim, contextos especiais de ensino-aprendizagem nos quais foram tomadas algumas ações na direção da inclusão. Citamos, pois, Lodi (2004), que a partir do estudo das práticas de leitura de alunos Surdos constatou o papel preponderante da Língua de Sinais na construção dos sentidos; Rodrigues Moura (2008), que procurou compreender como a linguagem pode ser utilizada como ferramenta psicológica, no processo de ensino-aprendizagem de leitura de Língua Portuguesa como segunda língua, por alunos Surdos, que têm a Língua de Sinais como primeira língua; e Motta (2004), que faz um estudo sobre como o professor aprende a ensinar inglês para alunos cegos ou com baixa visão.

Especificamente sobre a inclusão de Surdos em classes comuns de ensino regular não encontrei nenhum trabalho no LAEL, e fazendo uma busca em outras instituições, constatei que os trabalhos focalizam principalmente as séries iniciais e contam, em sua maioria, com a presença de intérpretes. Com relação ao contexto de ensino de Surdos no Ensino Médio regular, localizei poucas pesquisas: a tese de Pedroso (2006), cujo objetivo foi analisar as condições vividas por aluno Surdo em uma sala de aula para ouvintes no Ensino Médio, na qual havia um professor fluente em LIBRAS atuando como intérprete; a dissertação de Polidoro (2008), que estuda, a partir de questionários, como o professor desenvolve seu trabalho em sala de aula.

Este trabalho que ora apresento, investiga a inclusão do aluno no Ensino Médio em aulas de português e, mais especificamente, de literatura e traz como contribuição a discussão de dados coletados em salas comuns de Ensino Médio, que não contam com trabalho de intérprete. No âmbito do LAEL, esta pesquisa é inovadora e deverá colocar várias questões como merecedoras de reflexão.

Para a realização deste trabalho, fundamentei-me nas teorias de Vigotski⁶ (1930/2007) sobre desenvolvimento e ensino-aprendizagem, particularmente em sua visão de conhecimento, como construído em ambientes naturais de interação

⁶ A grafia Vigotski está sendo utilizada por ser esta a adotada nas publicações nacionais da obra de Vigotski pela Editora Martins Fontes, material usado para consulta.

social sendo, portanto, estruturado culturalmente. Segundo o autor, cada aprendiz constrói seu aprendizado baseado em sua participação ativa em diversos ambientes, tais como: o familiar, o social, o escolar, etc. A partir dessa consideração, comecei a me perguntar que ambiente de interação social é proporcionado para o aluno Surdo em sala de aula? Quais aspectos da cultura e da identidade Surda são contemplados por esse espaço educacional? Por entender que todos esses questionamentos estão diretamente relacionados à questão de ensino-aprendizagem surge, então, nossa pergunta de pesquisa: "Como se dá o ensino-aprendizagem de alunos Surdos nas aulas de Literatura em classe comum⁷ de ensino regular".

Por trazer em seu bojo as questões de linguagem no ambiente escolar, esta pesquisa está filiada aos estudos de Lingüística Aplicada (LA). Conforme Moita Lopes (1996), a LA tem se preocupado cada vez mais com a investigação de problemas em contextos institucionais, interessando-se em estudar as pessoas em ação no mundo o que coadune com nosso objetivo: estudar pessoas em ação numa sala de aula.

Pretendo que este trabalho de pesquisa possa colocar em pauta a necessidade de se pensar a Surdez a partir de sua perspectiva visual e lingüística, dentro da escola em que atuo, no sentido de envolver professores e alunos em uma proposta de mudança. Esse objetivo é condizente com a Lingüística Aplicada Contemporânea, pois, conforme Moita Lopes (2006), a pesquisa em LA, para ser significativa, carece de reflexão e mudança de atitude tanto no contexto sócio-histórico cultural do pesquisador quanto dos demais envolvidos na pesquisa.

Para responder à pergunta de pesquisa utilizo o aporte teórico dos estudos sobre discurso desenvolvido por Bronckart (1997/,1999) e Bakhtin (1953/2003); os estudos sobre ensino-aprendizagem de Vigotski (1934b/2001, 1930/2007); e os Estudos Surdos de Skliar (1998, 1999).

A metodologia adotada é a interpretativista de cunho crítico, pois, segundo Liberali & Liberali (mimeo), *"a interpretação se torna a mola mestra para a pesquisa. Essa interpretação seria a tentativa de tornar claro e coerente algo que*

⁷ Denominação utilizada na LDB para discriminação das modalidades da educação.

anteriormente não era. (...) A compreensão seria então a base fundamental desse paradigma”.

A coleta de dados compreendeu: observações e notas de campo; gravações em áudio e áudio-vídeo de aulas e entrevistas. As categorias de análise lingüísticas são os turnos (MARCUSCHI, 1986/2006) e o conteúdo temático (BRONCKART, 1997/1999).

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: Capítulo 1, no qual apresento e discuto os pilares teóricos; Capítulo 2, em que descrevo e justifico o tipo de metodologia de pesquisa, o contexto, os participantes, instrumentos de coleta e garantias de credibilidade da pesquisa; o Capítulo 3, que apresenta a Análise e a Discussão de Dados; seguido de Considerações Finais, Bibliografia e Anexos. Passemos ao Capítulo Teórico, no qual discutiremos Inclusão, Ensino/Aprendizagem e Linguagem.

CAPÍTULO I

1. Fundamentação Teórica – O Ensino-Aprendizagem de Linguagem para Surdos

Neste capítulo apresento e discuto os pilares teóricos que dão suporte a esta pesquisa. Em primeiro lugar discuto o que se entende por inclusão, termo chave em questões de ensino-aprendizagem de Surdos. A seguir, faço uma reflexão sobre a Teoria Sócio-Histórica e Cultural (TASHC), aprofundando-me nos conceitos referentes à situação de ensino-aprendizagem tais como mediação, construção de conhecimentos científicos e ZPD. Por último, faço uma discussão sobre linguagem, conceito fundamental nesta dissertação, e estabeleço a relação com Surdez e educação.

1.1. Inclusão

Nesta seção, apresento uma discussão sobre inclusão, que é o pano de fundo deste trabalho. Conforme dito na Introdução, esta pesquisa originou-se da necessidade de discutir inclusão a partir do que estávamos vivenciando na escola, meus alunos Surdos e eu. A inclusão, apesar de prescrita nos documentos oficiais, estava muito distante do que presenciávamos na escola. Em outras palavras, parecia abissal a distância entre a inclusão que temos e a que queremos. Inicialmente, tocarei na questão da inclusão de forma geral e, a seguir, terminarei particularizando a discussão, tratando especificamente da inclusão do Surdo.

O tema Inclusão é hoje presente em todos os âmbitos das ações humanas. É voz corrente que todos devam ser incluídos, que devam ter os mesmos direitos. Exemplo disso são as políticas de cotas, as leis mais rígidas em relação ao preconceito racial e até os temas de novelas exibidas em rede nacional, que tratam da inclusão de pessoas com necessidades especiais. Dada a ampla utilização do termo inclusão, ele já ganhou diversos qualificadores, tais como, inclusão digital (SILVEIRA, 2001, SILVA FILHO, 2003, entre outros), inclusão

social (MACIEL, 2000; FOREST & PEARPOINT, 1997; MANTOAN, 2003 entre outros), inclusão étnica e racial (SODRÉ, 1988; CARVALHO, 2005), inclusão de gênero (FARAH, 2002), entre outras mais.

Todas essas discussões sobre inclusão são legítimas e passam pela escola, por ser esta um lugar onde a sociedade se espelha. Os dilemas desta sociedade são, portanto, os dilemas da escola também. A discussão sobre inclusão no Brasil iniciou-se, segundo Sassaki (1999), em 1981, ano internacional das pessoas deficientes. A partir de então, passou a se sobrepor ao termo 'integração', por apresentar um avanço na forma de pensar a sociedade inclusiva. Nessa nova proposta, a inclusiva, não mais se buscava a normalização do deficiente para torná-lo integrável à sociedade, objetivo da integração. Na inclusão, a sociedade é que se transformaria para que deficientes pudessem assumir seu papel social. Nas palavras de Mantoan (1997: 235):

A integração traz consigo a idéia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, conseqüentemente ser aceita. (...) Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entretanto, assim em um processo de constante dinamismo político social.

Partindo do conceito de inclusão, que tem por ideal uma sociedade capaz de lidar com suas diferenças e oferecer igualdade de oportunidades, a escola deixaria de ser setorizada em escola comum e escola especial, tornando-se uma escola única, capaz de atender às necessidades educativas especiais de seus alunos. Assim, de acordo com as políticas de inclusão, a escola deixa de ter classes especiais e passa a ter classes heterogêneas, incluindo alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Tais classes inclusivas estão nas escolas para *todos* e cabe-nos lembrar a pergunta título do livro de Claudia Werneck (1999), sobre inclusão: “Quem cabe no seu *todos*?” (grifo nosso). Tamanha generalização produziu uma escola que lida

com a dicotomia inclusão/exclusão sem ferramentas adequadas, fato que culminou em muitos casos de inclusão excludente.

Neste trabalho encaramos a exclusão como parte da inclusão, pois segundo Sawaia (2006:108) “*são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação*”. Ou seja: só pensamos em inclusão porque há a exclusão.

Sawaia (2006) prioriza a análise das contradições da exclusão, entendida por ela como sinônimo de *inclusão perversa*, uma vez que a sociedade exclui para incluir. Segundo a autora, também é perverso fazer o processo de inclusão de forma homogeneizadora, desqualificando e desconsiderando o indivíduo. Tal processo parte das políticas inclusivas que, por tentarem abranger a todos, não têm uma identidade própria e perdem sua eficácia, resultando, assim, políticas de uma inclusão excludente (FIDALGO & LESSA, 2004), as quais aumentam as desigualdades em nome da igualdade de direitos.

Assim, uma parcela considerável desses alunos que compõem este *para todos* é excluída do cenário educacional. Muitos permanecem, durante anos, incluídos no excludente contexto da escola inclusiva. Como aponta Teixeira, (s/d:13):

Os surdos estão na sala muitas vezes sem serem vistos e, mesmo sendo vistos, não são “olhados”, não são parte, estão ali somente para aprender a conviver conosco – ouvintes, normais. O que temos como resultado são surdos adultos que passaram pelos bancos escolares, muitos não chegaram a terminar o Ensino Médio, mas estão aí num movimento de resistência e adaptação a essas práticas de ensino. Mesmo percebendo que esse local não os acolhe efetivamente permanecem lá num intuito de incomodar e estabelecendo estratégias de permanência nesse local.

Dentre as estratégias adotadas por esses alunos, na ânsia de fazer parte, de ser mais um do grupo, de ocupar seu lugar discente, está a simulação do papel de aluno no cenário da sala de aula. Torna-se experiente simulador, finge que entende o que lhe é dito, finge que sabe o que é para fazer, finge que aprende. As pesquisas de Góes e Tartuci (2002) revelam que este simulacro torna-se meio de sobrevivência para o aluno Surdo, que repete mecanicamente os rituais escolares.

Quando rompe a imobilidade e abre o caderno, escreve, copia, olha para o professor enquanto este fala; enfim, quando faz o mesmo que os demais alunos, mistura-se ao grupo, torna-se igual. Ainda sobre esse assunto, Botelho (2005:15) expõe:

Muitas vezes é constatada a precariedade do resultado, por não serem os surdos falantes da língua que circula na sala de aula. Alguns insistem na permanência na escola, que se mantém às custas de proteção, acobertamento das dificuldades e outras astúcias.

Outros tantos, como forma de resistência ou de defesa, desistem do regime de exclusão configurado no sistema educacional, que ignora suas necessidades, sentindo-se frustrados e incapazes de fazer parte da sociedade. Encolhem-se nas políticas assistencialistas tais como o LOAS⁸ – Lei Orgânica de Assistência Social (BRASIL, 1993), sem se assenhorear de sua cidadania. Por não se acharem capazes de se incluir no mercado e garantir a própria subsistência, muitos se acomodam na posição de assistidos. Ou, como diz Martini (2007: 1):

Ocorre que, muitas famílias preferem que a pessoa com deficiência não se proponha a trabalhar pelo receio de perderem o benefício do INSS. Assim, acaba-se impedindo a tentativa de participação no ambiente social do trabalho.

Certamente, um dos aspectos a ser tratado quando se fala em inclusão seria a opção por tomar como ponto de partida aquele que é afetado por ela, o que sofre, o “includente” termo cunhado neste trabalho porque percebo que a inclusão vive um momento gerúndio, no qual os sujeitos envolvidos estariam sempre em processo de inclusão no qual vivenciam a eterna sensação de não-pertencimento. O includente muitas vezes não é mais considerado como pessoa e passa a fazer parte de uma massa homogênea: torna-se o negro, ou o pobre, ou o homossexual, ou o deficiente, ou o que tem necessidades educativas especiais, entre tantas outras categorias em que se divide a sociedade.

⁸ Dentre as ações do LOAS para a promoção de inclusão social, está a garantia de um salário mínimo ao deficiente que não puder se subsistir.

Partindo da recomendação de Sousa Santos (1996) de que as Ciências Sociais devam utilizar categorias desestabilizadoras para a análise das questões sociais, Sawaia (2006: 97-8) lança mão da afetividade e, em especial, do sofrimento como imagem desestabilizadora, para estudar a exclusão. Argumenta, então, que ao considerarmos a exclusão como sofrimento de diferentes tipos, recuperamos o indivíduo perdido nas análises econômicas e políticas sem, no entanto, perder o coletivo.

Ainda a esse respeito, parece-nos relevante destacar que as políticas de inclusão criam papéis sociais homogeneizadores, nos quais todos precisam caber em modelos que parecem não atender às necessidades de cada tipo de inclusão. As necessidades educativas especiais de um cego são diferentes das necessidades de um Surdo, que são diferentes das de um negro, ou de uma pessoa que sofre violência familiar. Neste trabalho, intento que fique claro que, quando tratar da questão de inclusão, estarei sempre me remetendo especificamente à inclusão do Surdo. Para discutir a inclusão do Surdo tomarei como foco, principalmente, as questões lingüísticas implicadas sem, no entanto, desconsiderar os aspectos sociais, políticos e culturais que se envolvem nesta teia e que, fatalmente, se interpõem, ao emergir pela e na linguagem, ao longo do trabalho, sendo o direito à cidadania

(...) um dos vários aspectos a serem considerados quando pensamos em educação de surdos, pois as relações de poder que a maioria lingüística, social e cultural estabeleceu historicamente com estes indivíduos vêm determinando uma educação para os mesmos que desconsidera suas particularidades, singularidades, língua e cultura (LODI, 2000: 64).

Voltando-me à questão específica da educação dos Surdos, que apresentam necessidades educativas especiais devido a questões lingüísticas e culturais, acho importante trazer a voz do Surdo para a discussão acerca da inclusão escolar, citando como referência um documento feito por Surdos em uma universidade federal. No documento Carta Aberta ao Mec intitulado “A

educação que nós, Surdos, queremos e temos direito”⁹ cujo objetivo foi analisar, discutir e oferecer propostas que tornem a inclusão uma proposta viável, principalmente a partir da ótica do Surdo, a comunidade Surda traz à baila suas necessidades lingüísticas e a impossibilidade de atendimento delas na escola regular porque, segundo eles *“há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o saber ouvir, o ser ouvinte, trazendo uma relação excludente entre os Surdos e seus pares”* na escola. Tal colocação ecoa em Lacerda (2000: 72) que, ao pesquisar sobre a presença de intérprete em sala regular, conclui que *“é bastante difícil pensar que uma escola organizada para os alunos ouvintes possa contemplar esse tipo de necessidade Surda”*.

Segundo os Surdos que participaram do Encontro de Surdos na Bahia, o aluno Surdo em classe inclusiva ainda é norteado pela obrigação de igualar-se à cultura ouvinte, seguindo os fundamentos lingüísticos, históricos, políticos e pedagógicos da cultura dominante. Afirmam que é necessário que se leve em conta que a escola, ao considerar o Surdo como ouvinte numa lógica de igualdade, está lidando com uma pluralidade contraditória e, conseqüentemente, negando a singularidade do indivíduo Surdo.

Quando a questão da identidade Surda entra em evidência, rapidamente a idéia de segregação opcional ou de gueto vem à tona e encobre o cerne da questão, que é garantir o direito a uma língua própria e todas as implicações de ser representante de uma minoria lingüística.

Citando Melucci (1942: 41), Sawaia (2006: 122) fala em identidade fundamentalista para referir-se à qualidade discriminadora da referência identitária, que transforma a luta pelo direito à diferença em condenação ou obsessão pela diferença, tanto coletiva como individual. Nessa perspectiva, a relação com a alteridade e a defesa do direito à diferença jamais pode se transformar em luta *contra* o outro. É a luta pela garantia ao direito de uma inclusão pautada pela linguagem. Assim, concordamos com o professor Skliar (1999:08) quando afirma que:

⁹ Documento elaborado pela comunidade Surda a partir do encontro de Surdos na Bahia, realizado na reitoria da UFBA-Universidade Federal da Bahia em 02 de novembro de 2006.

A escola atual não proporciona oportunidades para o desenvolvimento das identidades pessoais, ao contrário, dá-se prioridade às habilidades técnicas que são sugeridas pela lógica contemporânea do mercado. Esta lógica impõe, por exemplo, a inclusão de surdos em escolas regulares, justificando tal decisão com argumentos do politicamente correto, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes.

A inclusão do Surdo na escola regular, do meu ponto de vista, pode tornar-se mera proximidade física entre Surdos e ouvintes, pois são agrupados no mesmo espaço escolar e fazem uso dos mesmos equipamentos, dos mesmos recursos, e das mesmas práticas pedagógicas. Entretanto, as necessidades educacionais especiais desses alunos vão além do que se pode oferecer em tais condições.

A LDB determina que haja: *“professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”*. Perlin (2000: 27) analisa as novas diretrizes do MEC para educação dos Surdos e destaca as seguintes condições:

- Presença do educador surdo na sala de aula para o contato com a representação da identidade surda, o que gera uma atitude positiva para com essa identidade.
- Professor ouvinte com domínio da língua de sinais e capacitado para o ensino de português como segunda língua, participante do movimento e da comunidade surda, o que vai possibilitar a vivência, ou seja, experiência cultural presente.
- Contato do Surdo com a cultura surda, o movimento surdo, expressões culturais surdas, o que facilita a sintonia dos estilos de ensino com o estilo de aprendizagem e motivação dos estudantes Surdos.

No entanto, a despeito de leis e diretrizes, o que há nas escolas é a forma convencional da prática pedagógica. O exercício da ação docente ocorre sem o respaldo de um projeto pedagógico que viabilize acesso e permanência com êxito do aluno no ambiente escolar, que contemple suas especificidades, necessidades e potencialidades, que assuma a diversidade dos educandos. Atender às demandas da escola inclusiva requer investimento na formação de toda a

comunidade escolar e, principalmente, do professor. Segundo Souza & Góes (1999: 173):

A situação usual é aquela em que a *inclusão* (leia-se ajuntamento) do aluno surdo é feita por professores e profissionais que desconhecem o que sejam *língua de sinais*, *condição bilíngüe* ou *sujeito surdo*, em oposição a ser *deficiente auditivo* (grifos das autoras).

Assim, voltando ao documento produzido pelos Surdos, encontramos também essa preocupação com o tipo de inclusão a que podem estar sujeitos, como mostramos no trecho, a seguir:

Cremos que Educação Inclusiva não é sinônimo de "inclusão escolar"; em verdade, é muito mais que isto. O que é Educação Inclusiva? É um processo educacional que gera conhecimento e reconhecimento, que gera desenvolvimento pessoal e empoderamento, que gera bem-estar individual e inclusão social, que desenvolve auto-conhecimento e ampla visão de mundo. Ou seja, é um processo educacional que consegue o resultado de levar alguém a ser efetivamente incluído na sociedade, sendo capaz de fazer uma leitura de mundo e uma narração de si próprio, podendo contribuir para o desenvolvimento social. Isto é perfeitamente possível aos surdos numa escola própria para eles. (Carta aberta ao MEC - Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" - UFPB).

Essa discussão nos permite pensar a inclusão sob uma perspectiva mais ampla e abrangente: uma inclusão que pressupõe o ponto de vista do outro, o incluínte, e que constrói uma sociedade inclusiva não apenas de direito, mas de fato. Nesse sentido, a sociedade inclusiva abandona a homogeneização das propostas para que possa cumprir seu papel diante do sujeito sem impingir-lhe sofrimento social (SAWAIA, 2006), com ações que pressuponham o sujeito autônomo e completo cultural, social e historicamente. Com tal visão de sujeito, este estudo está embasado pela Teoria Sócio-Histórico-Cultural, que explicito a seguir.

1.2. Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC)

A perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir de estudos de Vigotski, apresenta-se como suporte teórico-metodológico para as discussões desta pesquisa acerca do espaço inclusivo de aprendizagem oferecido ao aluno Surdo no ensino regular. As contribuições dessa abordagem podem propor um caminho a ser seguido pela educação de Surdos, como uma alternativa em direção à real inclusão, à inclusão de fato.

Destacamos algumas contribuições que vemos como indicadoras desse caminho, tal como o método dialético, que sempre considera um conceito em relação ao outro. Nesse sentido, tal metodologia de pesquisa vê o homem influenciando e sendo influenciado pelo meio. Outra contribuição da abordagem sócio-histórico-cultural está na visão da consciência como sendo de origem social e, portanto, construída na interação com o outro e com o meio. Para essa construção, a mediação pela linguagem é considerada importante ferramenta de desenvolvimento.

Assim, a teoria vigotiskiana percebe o homem como um sujeito histórico-social que se desenvolve enquanto ser não alienado a partir das constantes trocas dialéticas que faz em seu meio social. O autor discute esse desenvolvimento nas dimensões filogenéticas e ontogenéticas, considerando o homem em suas relações inter e intrapsíquicas e a partir da natureza social do ser humano e de sua consciência.

Tomar por base essa teoria implica considerar o aluno, objeto desta pesquisa, como alguém que se compreende em sua história social como Surdo, usuário de uma língua outra, a LIBRAS, que não a dominante em seu país; um sujeito que se organiza a partir do visual, que se constitui numa experiência de não audição; implica, portanto, compreender a configuração diferenciada de suas práticas sociais. Ou seja, implica considerar o sujeito Surdo completo na sua diferença.

Com base em tais pressupostos, interrogamos o processo educativo que tem sido pensado em função de modismos, ou seja, essa educação que se

constitui a partir de modelos reducionistas (FREITAS, 2006). Por vezes, a educação parece tomar como foco apenas a dimensão psicológica do sujeito, privilegiando aspectos internos dos alunos na escola. Em outros momentos, os vê numa perspectiva mais social na qual esse social é a fonte de todas as determinações. Este trabalho procura se distanciar de tais visões fragmentadas do indivíduo que, sem considerar seus aspectos sócio-histórico-culturais, não levam à inclusão e ainda podem reforçar a posição de exclusão.

Assim, o aspecto cultural tem que ser considerado como um elemento no processo do desenvolvimento do ser humano, compreendendo a dinâmica interna das relações pessoais e a forma como elas são mediadas pela cultura. Por intermédio das práticas culturais no ambiente da escola, vão-se constituindo os grupos, cada qual com sua identidade. Certeau defende a idéia de que a verdadeira cultura não depende só das práticas sociais, mas é necessário que estas tenham significado para aqueles que as realizam, pois *“a cultura não consiste em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um ‘marca’ aquilo que outros lhe dão para viver e pensar”* (CERTEAU, 1995: 11). Neste sentido, a escola é um espaço nuclear das práticas culturais.

Portanto, discutimos as práticas pedagógicas realizadas nas situações de inclusão, à luz dos conceitos vigotskianos que embasam a teoria sócio-histórica, os quais explicam aprendizagem e desenvolvimento como processos mediados pela linguagem, sendo esta a mais importante ferramenta humana (VIGOTSKI, 1934b/2007). Desses conceitos, trataremos na sequência.

1.3. Ensino - Aprendizagem e Desenvolvimento

O homem recebe heranças físicas e sociais. Destacando as sociais, Vigotski (1934c/2004) diz que temos uma gama de experiências, que ele chama de experiências históricas, que não nos são transmitidas ao nascer pelos nossos pais como as heranças físicas; mas nos são legadas ao longo de nossa vida, em função de práticas sociais, tais como trabalho e comportamento. Além disso, há também componentes sociais que chegam até nós a partir de nossas relações

sociais. Esses bens que são construídos na relação com o outro nos constituem e são constituídos por nós. Sendo assim, é possível afirmar que o homem é sócio-histórico. Ou seja, durante toda sua vivência, por meio de suas relações num determinado grupo cultural, o homem está aprendendo e se constituindo, uma vez que *“o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”* (VIGOTSKI, 1934b/2007: 100).

Nessa perspectiva, a aprendizagem das crianças começa muito antes de seu ingresso no ambiente escolar. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança e, portanto, a aprendizagem escolar nunca pode partir do zero, mas deve pressupor um desenvolvimento já existente.

Para Vigotski, o desenvolvimento pode ser identificado em dois diferentes níveis. O primeiro diz respeito às conquistas já efetivadas, ao que a criança é capaz de realizar sozinha, como consequência de suas relações sociais. São saberes conquistados pela criança, que já se consolidaram, de modo que ela não precisa mais do apoio de alguém mais experiente de seu grupo cultural para realizar. A este nível, Vigotski denominou Nível de Desenvolvimento Real.

O outro nível de desenvolvimento, chamado por Vigotski de Nível de Desenvolvimento Potencial, está relacionado aos saberes em construção, ou seja, são coisas que a criança será capaz de fazer mediante auxílio de outrem. Para realizar as atividades que estão em seu nível de desenvolvimento potencial a criança lançará mão da imitação, da experiência compartilhada, do diálogo, da colaboração.

Entre estes dois níveis de desenvolvimento há o que Vigotski chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Em suas palavras:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1934b/2007:98).

Nesse espaço, ocorre o aprendizado, pois vários processos do desenvolvimento são colocados em funcionamento com ajuda do outro, do par “mais experiente”. Quando discutimos ZPD, é importante mencionar Magalhães (no prelo) no que concerne ao modo de construção de conhecimento nesse espaço. Segundo a pesquisadora, a ZPD ocorre por meio de uma relação de colaboração entre os envolvidos, na construção coletiva do conhecimento. Então, ZPD define os conhecimentos que estão amadurecendo para virem a ser parte do desenvolvimento real da criança e esse amadurecimento se dá a partir de mediações ocorridas colaborativamente com o(s) outro(s) par(es) da interação.

Por isso, o aprendizado promove o desenvolvimento pleno das características psicologicamente humanas e culturalmente organizadas, sendo papel da escola propor desafios que se situem dentro da ZPD, de modo a proporcionar oportunidades de aprendizado. Aceitar essa concepção significa entender que quando o desafio se encontra no nível do desenvolvimento real do aluno, não se configura uma situação problema que propiciará um salto qualitativo no desenvolvimento da criança. Bem como, se a situação problema proposta estiver além do desenvolvimento potencial do aluno, se configurará como uma atividade impossível de se concretizar. Hadji (2006:18) pondera sobre esse assunto que

Idealmente, é preciso organizar-se de modo a propor a cada aluno situações-problema que vão obrigá-lo a refletir, a inventar, a construir conceitos e novos modelos de comportamento. Essas situações devem ser adaptadas a cada um e estar um tantinho acima do nível que eles sabem naquele momento para que os obstáculos lhes permitam ir além.

O planejamento das atividades escolares deve, pois, levar em conta os dois níveis de desenvolvimento para criar a ZPD. Esta tarefa tem se mostrado bastante difícil, pois cada indivíduo possui o seu próprio ritmo de desenvolvimento real e potencial.

Vigotski sugere, também, que entender o papel da escola no desenvolvimento da criança passa pelo conhecimento acerca da formação de

conceitos. Para tal, distingue os conceitos em dois grupos: o dos cotidianos e o dos científicos, noções que abordaremos agora.

1.3.1. Conceitos Cotidianos e Conceitos Científicos

Através da mediação pela linguagem ou por instrumentos entre o homem e os elementos de sua cultura, dá-se a construção de conceitos. Sobre tal processo, Oliveira (1999: 54-5), em sua leitura de Vigotski, afirma que:

a primeira dimensão dos conceitos presente na teoria vygotskiana é a idéia de libertação dos seres humanos do contexto perceptual imediato mediante o processo de abstração e generalização possibilitado pela linguagem. [...] Os seres humanos refletem a realidade não só mediante formas visuais, concretas e sensoriais, mas mediante formas racionais, abstraídas da experiência, baseadas na função da linguagem como reflexo generalizado da realidade.

Segundo Vigotski, há conceitos que são formados a partir das experiências cotidianas, vividas no universo cultural da criança. Esta, nas relações com os objetos e seres de seu grupo social, vê-se confrontada por situações sobre as quais, inconscientemente, vai construindo conceitos. Tais construções foram chamadas, por Vigotski, de Conceitos Cotidianos.

Há também conceitos que serão apropriados no ambiente escolar, pois por serem mais complexos, eles não se dão a ver nas relações diárias e exigem reflexão consciente para que sejam formados e internalizados. Esses conhecimentos adquiridos em interações, no ambiente formal da escola são, por Vigotski, denominados Conceitos Científicos.

A internalização de conceitos científicos leva-os a um confronto com os conceitos cotidianos e a uma modificação sobre eles. Da mesma maneira, os conceitos cotidianos interferem na formação dos conceitos científicos. Por isso podemos dizer que estão inter-relacionados, uma vez que não necessariamente se seguem, ou se sobrepõem, mas estabelecem uma relação dialética. Para Vigotski (1934a/1993: 93), *“é preciso que o desenvolvimento de um conceito*

espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato". A internalização desses conceitos modificará também o comportamento do indivíduo. Nessa perspectiva, a partir da internalização de conceitos científicos, dá-se a formação da consciência reflexiva. Nas palavras do autor:

É nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança, por meio do seu contato com os conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a estrutura psicológica de cima para baixo. (VIGOTSKI, 1934a/1993: 80)

A formação de conceitos é, na teoria vigotskiana, uma atividade mediada que requer o desenvolvimento de uma série de funções tais como abstração, comparação, memória lógica e atenção arbitrária. Sendo assim, jamais poderia ser assimilada por meio de formas prontas para serem memorizadas. Sendo a mediação parte importante dos processos tanto de formação de conceitos como da própria consciência, falaremos mais detidamente sobre esta noção teórica na próxima sessão.

1.3.2. Mediação

Toda atividade humana é mediada. Nossa própria constituição humana tem relação com as atividades mediadas pela cultura, com o meio e com o outro, através de instrumentos e signos. A linguagem é o principal instrumento mediador uma vez que possibilita conhecer e transmitir os conceitos, eventos e significados produzidos por e na nossa cultura. Através da linguagem penetramos no universo do simbólico.

Segundo Vigotski (1930/2007), como apontado acima, os processos mentais humanos são constituídos a partir da mediação simbólica pela cultura. Dessa forma, os significados são construídos e partilhados no grupo sócio-cultural a que estamos inseridos. Através de atividades mediadas pela linguagem, sentidos e significados são produzidos e permitem, a partir deles, interpretar e nos

relacionar com o mundo a nossa volta. A relação do homem com o ambiente e com o outro nunca é, portanto, direta; como dissemos, é sempre mediada. Nesta relação mediada é que o mundo ganha sentido e que o homem vai se constituindo enquanto ser social.

Desses processos mentais, que constituem a relação mediada do homem com o mundo e com os outros homens, fazem parte os processos chamados, na teoria vigotskiana, de funções psicológicas superiores.

1.3.3. Funções Psicológicas Superiores

As funções psicológicas superiores são construídas ao longo da história social do homem, isto é, a partir das relações do homem com os elementos de sua cultura. Nessas relações o homem internaliza e externaliza suas representações dos elementos culturais com que entra em contato. Por isso, dizemos que a formação das funções psicológicas superiores ocorre de fora para dentro. Nesse processo, atividades externas e interpessoais tornam-se internas e intrapessoais. Sofisticados, esses processos mentais diferem, pois, das reações automatizadas e involuntárias ao meio – as funções psicológicas elementares. Estas se caracterizam pela linearidade, sendo uma resposta direta, de caráter biológico, a um estímulo. Das funções psicológicas superiores, fazem parte: a capacidade de planejar, a memória voluntária, a imaginação, etc. São ações passíveis de planejamento e de caráter social, uma vez que pressupõem mediação entre sujeito e mundo. Citando Vigotski (1930/2007: 31):

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento.

Segundo Freitas (2006), a escola é apontada por Vigotski como o lugar onde devem se realizar, de maneira sistemática, as construções e a gênese das funções psicológicas superiores. Para ele, esses processos se originam da

atividade social, não são inatos e se desenvolvem durante a internalização das formas culturais de comportamento humano.

Isto implica em uma escola que se faz espaço de construção das funções psicológicas superiores, à medida que se planeja para construir conceitos científicos. Conforme já citamos, para que se concretizem tais construções, a linguagem se apresenta como ferramenta fundamental. Portanto, apresentamos agora as concepções de linguagem que permeiam este trabalho.

1.3.4. Linguagem

Este trabalho, por estar ancorado na teoria sócio-histórico-cultural e, conforme já citamos, por olhar para o sujeito Surdo como constituído pela e na linguagem, tomará como princípios norteadores da discussão sobre a linguagem os construtos teóricos de Vigotski e Bakhtin.

Como discutimos, a linguagem ocupa lugar central na teoria vigotskiana por ser o principal sistema de signos humanos e, conseqüentemente, o principal instrumento de mediação social. Para a teoria bakhtiniana, importava propor uma teoria de linguagem associada à constituição da subjetividade.

Oliveira (1992: 27), citando Vigotski, aponta duas funções básicas para a linguagem: a de intercâmbio social, que serve ao propósito da comunicação humana, e a de pensamento generalizante, que organiza as experiências do mundo real em categorias conceituais, nas quais o significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. A generalização é a função da linguagem que permite apreender nossa herança histórico-cultural. Nas palavras de Luria (2005:80):

Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Bakhtin, apesar de contemporâneo de Vigotski, não pertencia ao mesmo grupo de discussões; seus estudos sobre linguagem, porém, também trazem aspectos do contexto e da organização social. Outro ponto de convergência entre os dois teóricos está na concepção de que, por meio da linguagem, o indivíduo constitui sua subjetividade e sua consciência. Para Bakhtin, *“não é a atividade mental que organiza a expressão, mas ao contrário é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”* (1929/1999: 112).

Este autor apresenta, como condição para o sentido do discurso, o dialogismo; e propõe que *“o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve os indivíduos”* (BAKHTIN, 1929/1999: 121). Assim, quando se refere aos sentidos das palavras, opõe-se à idéia de que estes sejam entendidos como algo pronto e estático, apresentando-os como determinados pelo contexto social.

Silva (2001: 24), discutindo Bakhtin, diz que:

Ao referir-se à dialogia, ele afirma que o diálogo não depende apenas de duas pessoas que fisicamente trocam palavras. Para Bakhtin, locutor e ouvinte devem pertencer à mesma comunidade lingüística e dividir inúmeras condições sociais que definam a relação pessoa para pessoa, determinando a partilha do sistema.

A assunção de uma posição responsiva diante do discurso está diretamente relacionada ao aspecto dialógico da linguagem e este prevê que os envolvidos na interação partilhem linguagem. Quando não ocorre a situação de partilha de linguagem, a qualidade da interação deixa de abrir espaço para aprendizagem coletiva. Para Bakhtin (1953/2003: 290-1) *“a compreensão de uma fala é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”* e, mais adiante, o autor afirma que *“(...) cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte.”* Logo, podemos afirmar que é premissa básica para o trabalho com linguagem que haja possibilidade de diálogo e, conseqüentemente, de responsividade, bem como de condições sociais que permitam a compreensão do contexto de produção dos enunciados.

Vigotski, ao tratar dos sentidos, concorda com Bakhtin em alguns aspectos da relação de sentido-palavra. Para Vigotski (1934b/2001: 466):

A palavra só adquire sentido na frase e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo. (...) O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Isto nos leva a afirmar que a palavra descontextualizada dificilmente poderá trazer, a quem toma contato com ela, apreensão de suas possibilidades de significações, ainda que domine a língua em questão, pois as possibilidades são tantas e tão mutáveis que tornam o contexto imprescindível. Sobre tal pluralidade da palavra, Bakhtin diz:

(...) se um complexo sonoro qualquer comportasse uma única significação inerte e imutável, então esse complexo não seria uma palavra, não um signo, mas apenas um sinal¹⁰. A multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra, uma palavra. (1999:10)

A pluralidade de significações tem relação direta com o meio social em que estão inseridos os usuários da linguagem. Assim, a linguagem medeia as atividades mentais que constituem a consciência e a formação de conceitos. (VIGOTSKI, 1930/2007). Esta concepção de relação direta com o meio social que os estudos vigotskianos apontam, também aparece indicada nos estudos de Bakhtin (1929/1999: 36), para quem:

o homem, fora das condições sócio-econômicas de uma sociedade, não tem nenhuma existência. Somente como membro de um grupo social, de uma classe, é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural e o nascimento físico per si não remete o ser à historicidade. O homem precisa de um segundo nascimento – o social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata proletário ou burguês.

¹⁰ Sinal em Bakhtin não possui o mesmo sentido que em LIBRAS. Quando falamos de sinal em LIBRAS estamos nos referindo ao equivalente à palavra, em Bakhtin.

A discussão de linguagem a partir dessa perspectiva nos remete às questões de identidade e linguagem e de como o sujeito Surdo se constitui a partir da linguagem. Para concluir, por ora, a discussão acerca da linguagem, no item seguinte abordaremos alguns aspectos da relação Surdez, linguagem e educação, bem como, da LIBRAS, uma vez que é a língua dos Surdos, enfocados neste estudo.

1.3.4.1. Linguagem, Surdez e Educação

A partir da década de 60, com os trabalhos de Stokoe (1978), as línguas de sinais passaram a ter status de língua com todos os critérios lingüísticos que esta deva ter, ou seja, seus estudos tiraram as línguas de sinais do estatuto de mímica.

Nessa perspectiva e apoiados em Ferreira-Brito (1993,1995), Quadros (1997), Karnopp (1999) e Quadros & Karnopp (2004), que consideram a Língua de Sinais uma língua de caráter lingüístico, podemos afirmar que os Surdos do Brasil, uma vez que são usuários da LIBRAS, são parte de um grupo lingüístico, que não o dominante no país. Tendo tal pressuposto como norteador deste trabalho, o colocamos em consonância aos Estudos Surdos que, segundo Skliar (1998: 5),

se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

Nesse contexto, a LIBRAS apresenta-se como meio e fim da interação social, cultural e científica da comunidade Surda brasileira; é uma língua visual-espacial e sua escrita ainda está em processo de construção e pesquisa. O estatuto lingüístico da língua de sinais é legalmente reconhecido pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tendo sido regulamentado pelo decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No referido decreto, destaca-se, dentre suas regulamentações, a que aponta que a educação de Surdos no Brasil deve ser

bilíngüe, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais; e a que nomeia o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua. Segundo Grannier (2002: 49):

A questão do ensino bilíngüe é uma opção que respeita a prioridade da primeira língua do aprendiz. Nessa modalidade, o aprendiz se comunica com o(s) professor(es) das diferentes matérias na língua que ele domina (LIBRAS) e o ensino do português-por-escrito assume características de ensino de segunda língua, e mais especificamente, de ensino de língua instrumental, passando a se beneficiar, por conseguinte, dos avanços da Lingüística Aplicada ao ensino de línguas.

Ser membro desse grupo lingüístico, no Brasil, não é tarefa fácil. Na história da maioria dos Surdos do Brasil, o acesso à língua de sinais ocorre tardiamente. Mais que isso, muitas vezes esse acesso ocorre na escola por meio de ouvintes que usam um português sinalizado. Como expõe Goldfeld (2002: 46):

(...) a pior realidade é que grande parte dos surdos brasileiros e seus familiares nem sequer conhece 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.

Contato com a língua, a cultura, a história e a comunidade Surda, oportuniza ao Surdo a construção de uma identidade íntegra e positiva acerca de si mesmo e oferece ferramentas para uma leitura crítica do mundo. Moura, Lodi e Harrison (1997: 345), sobre isso, afirmam que

A criança (no contato com modelos Surdos adultos) não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento da linguagem, como (também) a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como de falta ou de deficiência (...) podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá de ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a do ouvinte.

O acesso tardio a LIBRAS e a falta de interlocutores competentes, na maioria dos casos, senão em todos, priva o aluno do domínio de uma língua com

toda a complexidade necessária ao desenvolvimento do pensamento simbólico. Segundo Botelho (2005: 58):

A educação dos surdos não tem oferecido condições favoráveis de acesso às complexidades cognitivas. Além de professores e alunos não compartilharem uma mesma língua, e muitos alunos surdos não serem fluentes em língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas é o ensino de palavras.

Inscrita na teoria sócio-histórico-cultural, esta pesquisa não poderia desconsiderar que a história da educação de Surdos tem papel preponderante na atual situação lingüística dos Surdos. Por haver extensa fonte de consulta, não me deterei em descrevê-la; entretanto, mister se faz destacar três abordagens: (1) o Oralismo – que busca impor ao Surdo o desenvolvimento da fala e da leitura labial; (2) a Comunicação Total – que usa sinais na estrutura do português, bem como qualquer outro recurso comunicativo; e (3) O Bilingüismo – que propõe o acesso a duas línguas no contexto escolar, no caso do Brasil: português e LIBRAS. A maior parte da história da educação de Surdos no Brasil ancora-se nas duas primeiras abordagens. Ambas, com foco na língua oral, não propiciavam, à maioria dos Surdos, condições de desenvolver a linguagem plenamente (QUADROS, 1997). Mais recente, o Bilingüismo, apesar de ainda estar se estruturando no Brasil, tem sido apontado por vários pesquisadores como a abordagem que melhor atende às necessidades educativas dos Surdos.

Essa digressão fez-se necessária para compreender que, diante de um processo de ensino que quase sempre desconsiderou a língua de sinais ou a colocou como um simples código de acesso ao português, a maioria dos Surdos que chega ao Ensino Médio, hoje, tem problemas de constituição da própria língua, LIBRAS, do português escrito, e, conseqüentemente, tem problemas quanto à vivência de sua cultura e posicionamento identitário. Botelho (2005: 60), quando trata da educação que o Surdo vem recebendo, comenta que “os Surdos, sem compreender porque estão sub-educados, se auto-atribuem um estigma de incapacidade”.

Essas condições, aliadas à formação inadequada de professores sobre inclusão e, especificamente, sobre a comunidade Surda, contribuem para a construção de uma imagem equivocada do aluno Surdo. Conforme Góes (2000: 38), nessas circunstâncias as professoras:

(...) não tinham como comunicar-se com os alunos e, na falta de uma base dialógica, não podiam ensinar os conteúdos esperados, tendo muito pouco a fazer. (...) De modo geral, transparecia um desconhecimento das possibilidades e necessidades de uma criança surda.

O desconhecimento, por vezes, acaba por sustentar no professor a crença de que o aluno Surdo seria incapaz de ter pensamentos abstratos e de fazer generalizações, de ter limitações cognitivas para aprender, e ainda de que a Língua de Sinais seria uma reprodução do Português em sinais. Essas visões mal focadas muitas vezes promovem um trabalho que, segundo Souza (2006), é pautado pela oferta do menos, por “*dar um desconto*”, uma vez que o professor não vê o aluno com NEE como capaz de realizar as mesmas atividades que os outros alunos. Sobre isso, Botelho (2005: 53) afirma que “*as dificuldades de abstração, quando existem, relacionam-se com experiências lingüísticas e escolares insatisfatórias. Não há nenhuma limitação cognitiva inerente à surdez, mas muitas conclusões distorcidas vêm sendo feitas há muito tempo*”.

Considerando esse contexto, fica difícil para o aluno Surdo construir uma identidade positiva acerca da Surdez e sair do estado de alienação para se colocar como cidadão de direito. Lacerda (2000: 42), estudando condições semelhantes, afirma que estas:

(...) afetam a significação de si, pois de um lado a Língua de Sinais não se configura plenamente como uma das marcas de sua identidade e, de outro lado, ela não é dominada o suficiente, fazendo com que as dificuldades de compreensão e negociação levem a um reconhecimento de si como participante pouco capaz de acontecimentos dialógicos.

Na mesma direção, Moura (1996: 39) afirma que a identidade Surda só se constituirá por meio da LIBRAS, destacando, ainda, que:

A forma especial de o surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação dos surdos, integrada na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo vão formar sua sociedade.

Corroborando com esses discursos acerca do papel da LIBRAS na constituição do sujeito Surdo, a constatação de Lodi (2005: 422), que utilizou a LIBRAS “*como locus de construção de sentidos*” para práticas de leitura com adultos Surdos. Segundo a autora:

(...) os sujeitos surdos puderam interagir discursivamente com os textos, com suas histórias e com o conjunto das oficinas, a LIBRAS possibilitou que os sujeitos surdos viessem a reconhecer-se como leitores. Observou-se, também, que a valorização da LIBRAS e seu uso no espaço das oficinas tiveram um papel fundamental na constituição do eu (surdo) de cada sujeito e, portanto, houve uma transformação relativa à forma pela qual passaram a olhar-se e a serem olhados pelo outro: como falantes da LIBRAS.

O profissional da educação também se sente desamparado dentro do seu fazer pedagógico e, como diz Souza & Góes (1999: 166), “*os professores frustram-se, preocupam-se, acomodam-se ou resistem de várias formas*”. Na falta de uma linguagem partilhada, a comunicação vai se constituindo de formas diversas: vai sendo, então, utilizada ou criada dentro da sala de aula uma forma mesclada de comunicação, através da qual professor e alunos Surdos tentam se entender e caminham em direção ao objetivo pedagógico proposto. Lacerda (1997) destaca o esforço e o desgaste que essas formas híbridas (sinais, falas, gestos, escrita, desenhos, pantomima) de comunicação representam para ambos, além de estar repleta de mal-entendidos, que limitam a elaboração conceitual almejada pelo professor. Ainda sobre esse assunto, Góes & Souza (1998: 72) dizem que:

consome-se esforços de interlocução para instituir-se, ou constituir-se ela própria de maneira que a elaboração de conhecimentos pretendida (pela intencionalidade pedagógica) realiza-se de forma muito limitada, quando (a duras penas) se realiza.

O Surdo, por vezes, no contexto escolar, pode contar com um único interlocutor que conhece LIBRAS, que é o especialista que atua em sala SAPE. Isso no contexto das escolas estaduais de São Paulo. Ao especialista, normalmente, cabe fazer a ponte entre a língua que circula na escola e a língua de sinais. Para dar conta dos conteúdos que são desenvolvidos na sala comum, o professor de Sala SAPE, segundo tenho observado, utiliza-se diversas vezes do recurso da tradução. Lima (no prelo), que investiga o ensino de língua estrangeira, destaca os aspectos positivos da tradução no ensino. Dentre os aspectos que o autor destaca, estão a ampliação da cultura e o acesso a diversas informações que levam à elaboração de conhecimentos plurais e ao aperfeiçoamento da precisão e da clareza de expressão na língua materna.

Estabelecendo essa relação cultural entre as línguas, o professor de sala SAPE pode contribuir com o reconhecimento pelo aluno de sua diferença como sendo cultural e lingüística, pois, como ressalta Agra (2006: 1), a tradução consiste na *"associação de sentidos culturalmente construídos, ao subjetivo, à visão de mundo de cada indivíduo"*. Essa prática pode, somada a outras – tais como o contato com a comunidade e com a cultura Surda – favorecer o conhecimento da história do Surdo, o acesso às discussões políticas dessa comunidade (PERLIN, 1998), além de colaborar para a construção de sua identidade Surda.

Ainda sobre a tradução, cabe ressaltar que, neste trabalho, a consideramos como um processo criativo no qual estão em relação duas culturas e, portanto, impossível ser, a tradução, simples transposição de uma língua a outra. Acerca disto, Agra (2006: 2) diz:

Observa-se, então que uma língua é algo social, histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura e assim, entende-se que, no processo de tradução, o tradutor deve levar em conta os fatores culturais e lembrar que a

palavra só tem sentido em um contexto que se especializa neste determinado cenário.

Diante do quadro apresentado e observando-o da perspectiva da teoria sócio-histórico-cultural, que considera a linguagem como mediadora na formação do pensamento conceitual e nas relações sociais, históricas e culturais, bem como constituinte da consciência, principal mediadora, percebo que as dificuldades de construção e desenvolvimento de uma linguagem plena a que são submetidos estes sujeitos é que, na verdade, determinam o *sofrimento ético-político* (SAWAIA, 2006) a que o Surdo por vezes está submetido. Em outras palavras, é no confronto entre a comunidade minoritária Surda e a comunidade dominante que o Surdo se percebe como o diferente. Esse é o sofrimento ético-político e, não, a própria Surdez.

No próximo capítulo será desenvolvida a metodologia do trabalho ora exposto.

CAPÍTULO II

2. Metodologia – caminhos da pesquisa

Neste Capítulo apresento a metodologia adotada nesta pesquisa, o contexto de pesquisa, os participantes, os instrumentos de geração e transcrição de dados, os procedimentos de análise e, por fim, a garantia de credibilidade da pesquisa.

2.1. Tipo de Metodologia

A metodologia que adoto nesta pesquisa é de cunho interpretativista crítico, pois *“tem como meta a compreensão interpretativa da ação social de maneira a obter uma explicação de suas causas, de seu curso e dos seus efeitos”* (WEBER, 1987: 9). Liberali & Liberali (mímeo) enfatizam que, neste tipo de pesquisa, o essencial é encontrar os sentidos dados à realidade pelos agentes.

Moita Lopes (1996), ao discutir o tipo de pesquisa interpretativista, afirma que a metodologia de pesquisa carrega, de maneira implícita, uma visão política que indica a relação entre as pessoas. Em outras palavras, além de ser uma atividade de compreender práticas sociais situadas, o autor mostra que fazer pesquisa não é uma atividade neutra, visto que o pesquisador e o pesquisado constroem significados nos contextos do trabalho.

Considero, assim que a opção por tal metodologia é um caminho que me permite compreender como a escola dita inclusiva propicia espaços de aprendizado e desenvolvimento para alunos Surdos. Nesta perspectiva, analiso os dados obtidos por meio de entrevistas, reflexões, gravações de aulas e registro de campo, procurando construir um trabalho de reflexão com as professoras participantes.

Esta pesquisa também é de base crítica pois, segundo Liberali & Liberali (mímeo) tem por objetivo questionar o *status quo* como meio de promover transformações. Reveste-se, assim, de um tom de denúncia, pois assume o

envolvimento entre esta pesquisadora e os demais participantes na busca de possibilidades de transformar a escola.

2.2. Contexto

Nesta sessão apresento, em primeiro lugar, a escola especial de origem dos alunos Surdos e, a seguir, descrevo a escola na qual a presente pesquisa se desenvolveu. Justifica-se a descrição da escola especial de origem por ser importante para o leitor saber em que contexto de ensino estavam os alunos pesquisados antes da matrícula na escola regular pesquisada. Esta preocupação em delinear o contexto de origem dos alunos advém da perspectiva sócio-histórico-cultural assumida por este trabalho. Isto é, tem grande importância para este trabalho saber como os alunos se constituíram no contexto de escolarização. Após apresentar a escola especial, trarei a caracterização da escola regular na qual foi conduzida a pesquisa.

2.2.1. A Escola de Origem dos Alunos Surdos

Os alunos Surdos participantes desta pesquisa são moradores da cidade de São Bernardo do Campo, um município da Grande São Paulo, de caráter urbano, cuja economia está baseada na atividade industrial.

A escola especial atendeu, num primeiro momento, os alunos, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental II. Possui, em seu quadro de funcionários, professores pedagogos, com habilitação em EDAC (Estudo dos Distúrbios da Áudio-Comunicação), instrutores Surdos, fonoaudiólogas, coordenadora pedagógica e diretora. A escola oferece ensino fundamental de modalidade regular, ministrado preferencialmente em LIBRAS. Em suas atividades de ensino oferece, ao aluno, contato com adultos Surdos e instrutor Surdo para aprendizado da língua de sinais e contato com a Comunidade, bem como professores ouvintes com conhecimentos de LIBRAS.

Ao término do ensino fundamental nessa escola especial, os alunos Surdos ingressam em uma escola estadual do município para cursar o Ensino Médio, estudando em classes comuns, ou seja, não mais em classes especiais apenas para Surdos. Devido à proximidade com a referida escola especial (doravante nomeada de escola A), a escola regular em que estou realizando a pesquisa (doravante chamada de escola B) recebe quase todos os alunos que terminam o ensino fundamental na escola A. Conheceremos agora a escola B, onde se desenvolveu esta pesquisa.

2.2.2. A Escola Onde se Desenvolveu a Pesquisa

A escola B é uma grande escola estadual, localizada num bairro antigo e com boa estrutura de serviços, tais como água, luz e saneamento. O prédio foi construído entre 1974 e 1975, tendo sido inaugurado em agosto de 1975. Nos dias atuais, a escola conta com quatro alas, a saber: uma central utilizada pelo setor administrativo com uma sala destinada à biblioteca; um prédio conhecido como Vergueiro que contém 14 salas de aula, uma sala de vídeo e um laboratório de informática; um outro prédio conhecido como Vivaldi, no qual há 11 salas de aula, uma ampla sala utilizada como anfiteatro, um laboratório de ciências. Anexo ao prédio Vergueiro, encontra-se um prédio onde funciona o C.E.L (Centro de Estudos de Línguas).

Funcionam, atualmente, na unidade, 15 turmas de Ensino Fundamental regular, 27 turmas de Ensino Médio regular, 3 turmas de Ensino Médio/EJA¹¹ e 43 turmas do Centro de Estudos de Línguas (CEL). Além disso, há uma Sala de Apoio Pedagógico Especializado ao aluno Surdo (SAPE). No total, a escola atende cerca de 2500 alunos nos períodos da manhã, da tarde e da noite.

Recentemente, a escola passou por reforma, com as devidas adaptações físicas, necessárias para tornar-se inclusiva. Essas adaptações, basicamente, consistiram em soluções que possibilitassem a locomoção do deficiente visual e físico. Apesar de ser a escola que recebe quase todos os alunos Surdos da escola

¹¹ Educação de Jovens e Adultos

A, não houve adaptação alguma visando às necessidades do aluno Surdo como, por exemplo, o sinal luminoso nas salas e pátio.

A escola B tem sido considerada pelos munícipes uma das melhores escolas estaduais da região. Em consonância a essa percepção, seus alunos têm atingido bons resultados no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tais fatores levam os pais a procurarem matricular seus filhos nessa escola e, por essa razão, a unidade recebe alunos de diversos bairros da cidade. Os alunos possuem variado poder aquisitivo e diferentes estruturas familiares.

A Diretoria de Ensino (DE) coloca a escola B como pólo para recepção de alunos Surdos devido à proximidade com a escola A, conforme já explicitado, e por ter sala SAPE. Como consequência dessa ação da DE, hoje em torno de 5% de seu corpo discente é formado por alunos Surdos.

Cerca de 80% dos docentes é efetivo e todos possuem formação na área em que atuam. Em torno de 50% dos professores possuem mais do que um emprego, acumulando cargos, o que caracteriza indisponibilidade para cursos fora do horário de trabalho. A escola sofre com a falta de funcionários do quadro de apoio ao magistério ficando, em muitos momentos, sem nenhum inspetor de alunos no corredor. Possui um diretor, duas vice-diretoras e duas coordenadoras pedagógicas.

A escola B funciona em três períodos e seus alunos são bem diferentes em cada um deles. No período da tarde, atende o Fundamental II, que tem alunos mais jovens. A maioria destes mora nas proximidades da escola. Nesse período, há alunos com outras NEEs, que não a Surdez. À noite, atende alunos trabalhadores no Ensino Médio e alunos adultos no EJA, vindos de diversos pontos da cidade; nesse período, são atendidos Surdos trabalhadores e não há alunos com outras NEEs, conseqüentes de problemas físicos ou mentais.

No período da manhã, no qual os dados foram coletados, a escola oferece Ensino Médio a alunos de diversos pontos da cidade. A maioria não é trabalhador e muitos fazem algum curso no contraturno. Neste período, há o nosso maior contingente de alunos Surdos e há alunos com outras NEEs.

Faço, aqui, referência ao HTPC (Horário Técnico Pedagógico Coletivo) por achar que esse espaço revela um pouco da situação docente na escola, no que diz respeito à formação para a inclusão e aos espaços de construção de conhecimento para práticas inclusivas.

2.2.2.1. HTPC

Os professores reúnem-se em um período de 3 horas por semana, em HTPC, com a coordenadora pedagógica e, esporadicamente, com o diretor. Esse momento é usado, principalmente, para informes de ordem administrativa não se configurando como um espaço formativo. Nas oportunidades em que foram tratadas questões pedagógicas durante o HTPC ou naquelas em que este se constituiu como espaço de troca e formação, foram estudados temas e textos encaminhados, prontos, da Diretoria de Ensino, os quais nem sempre estavam relacionados às demandas da escola.

Por vezes os professores conseguem colocar na pauta dos HTPCs suas necessidades referentes à questão do trabalho de inclusão. Contudo, apesar de fazer parte da pauta, o problema da inclusão não é realmente discutido. Os participantes focam, apenas, a descrição de situações de sala de aula e as queixas sobre sua impotência e frustração no trato de tais questões. Por várias vezes, apresentei ao grupo o problema de ensino-aprendizagem do Surdo, mas nunca conseguimos nos aprofundar na discussão. Todos apenas reconhecem que tal questão merece mais estudo e que deveríamos dar continuidade a isso. No entanto, ainda não foi possível uma discussão sistemática que nos propiciasse compreender melhor a questão e construir conhecimentos sobre a situação, conforme era nosso desejo.

A coordenação pedagógica queixa-se de não receber formação para orientar os professores e declara-se impotente diante das queixas. Ela repete sempre que o aluno está na sala e que o professor é o responsável, não só por procurar meios de incluí-lo nas atividades, como também por procurar auxílio da professora de sala SAPE. Ocorre que a professora de sala SAPE faz HTPC em

outro horário e não encontra com os professores que trabalham no Ensino Médio, segmento em que há alunos Surdos.

Os professores dividem-se em três grupos. O primeiro grupo está fazendo LIBRAS na diretoria de ensino e já consegue trocar alguns sinais com os alunos apesar do repertório comunicativo ser ainda pequeno, suficiente apenas para falar do cotidiano. Por essa razão, para o desenvolvimento dos conteúdos, os professores deste grupo estabelecem a comunicação por meio de tentativas alternativas, quais sejam: apontar, desenhar, fazer mímica e escrever, práticas alternadas com um ou outro sinal. O segundo grupo não faz curso de LIBRAS e, portanto, vale-se apenas das formas alternativas de comunicação citadas, para tentar dar sua aula. Há, ainda, um outro grupo que não consegue fazer nada porque sente dificuldade de desenvolver comunicação alternativa. Devido a esse bloqueio, este terceiro grupo ignora a presença do aluno Surdo na sala. As professoras que fazem parte desta investigação estão no 2º grupo. Apresento, em seguida, os envolvidos na pesquisa.

2.3. Participantes de Pesquisa

Nesta seção apresento os participantes focais deste trabalho. Antes, porém, descrevo como se tornaram parte desta pesquisa. Pela Introdução, foi possível saber como eu me dirigi à pesquisa e me tornei parte deste grupo. Quanto aos demais ocorreu como segue.

Quando iniciei o projeto desta pesquisa, apresentei minha proposta às professoras de português da escola B e uma delas se voluntariou para trabalhar comigo, dizendo: *“meu trabalho é bem simples, mas se te interessa eu posso colaborar com você”*.

Assim, começamos a conversar sobre a pesquisa e sobre o trabalho da professora que passarei a chamar de Lígia¹². Professora Lígia tinha duas classes e ficamos de trabalhar com uma turma do 2º ano, em que estudavam Surdos

¹² O nome desta participante e dos demais foi alterado a fim de atender às exigências do comitê de ética, no sentido de preservar a identidade dos professores.

inclusos. Assim, apresentei-lhes a proposta e eles aceitaram colaborar. É importante ressaltar que a professora, por diversas vezes, pediu para adiar as gravações de aula e assim, gravei uma aula em 2007 e continuei no ano seguinte.

No ano de 2008, gravei mais uma aula com a mesma turma, agora no 3º ano, que era, entretanto, ministrada por outra professora. Esta, ao saber que a classe havia colaborado comigo no ano anterior, mostrou-se disposta a também fazer parte da pesquisa e foi desta forma que passou a compor o grupo a 2ª professora de sala regular, que chamarei de Amanda.

Como meu objetivo era a inclusão de Surdos e esta inclusão, retomo, é acompanhada por um serviço de apoio chamado Sala SAPE, convidei a professora da referida sala, doravante Catarina, para uma entrevista. Prontamente, ela se dispôs a colaborar. Desse modo constitui-se o grupo participante da pesquisa que passo a descrever.

2.3.1. Pesquisadora

Graduada em Letras, com habilitação em Português e Inglês, por uma instituição privada de ensino da cidade de Ribeirão Pires, apaixonada pelo magistério e crente de que nunca estamos completamente formados, continuei meus estudos: passei por um curso de especialização em língua portuguesa no COGEAE da PUC-SP, por outra graduação, Pedagogia, em instituição privada de ensino na cidade de Santo André e por pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia numa instituição de ensino privada do Rio de Janeiro. Profissionalmente, atuo desde 1993 em escolas públicas e particulares. Em 1998, após aprovação em concurso público, surgiu a oportunidade de trabalhar em uma escola especial para Surdos. Desafiada pela possibilidade de aprender uma outra forma de atuação, ingressei nesse outro universo lingüístico e profissional, do qual faço parte até hoje, lecionando a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental regular de uma escola municipal especial para Surdos no município de Diadema. Além deste cargo, atuo como professora de língua portuguesa no Ensino Médio regular de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Lá

minha profissão novamente me desafiou a desenvolver trabalho pedagógico considerando o aluno Surdo incluso em sala regular. Diante da complexidade deste desafio, parti para a pesquisa. Em 2006 ingressei no programa de estudos pós-graduados do LAEL da PUC-SP, buscando apoio acadêmico para desenvolver esta pesquisa.

2.3.2. Professora Lígia

Lígia contou-me que se formou em Letras (Português/Inglês) no interior de São Paulo e que leciona há quase 25 anos, sempre dividindo sua jornada entre escolas públicas e particulares. Já esteve em cargo de direção escolar e coordenação pedagógica. Prestes a se aposentar, pretende continuar trabalhando na educação, provavelmente com trabalho voluntário. Apresenta-se como uma professora apaixonada pela educação. Nos últimos dois anos, interessou-se em saber um pouco mais sobre o trabalho com Surdos, tendo feito inscrição na Diretoria de Ensino para o curso de LIBRAS, mas não conseguiu vaga. Esteve trabalhando na escola pesquisada, no ano de 2007, substituindo uma professora que estava afastada para fazer o mestrado. Era a primeira vez que tinha aluno Surdo na sala de aula. Lígia disse-me que, caso tivesse possibilidade, pretendia voltar à escola B no ano seguinte. Não voltou.

2.3.3. Professora Amanda

Professora Amanda formou-se em Letras (Português/Inglês) em uma Universidade de São Bernardo do Campo em 1988 e começou a lecionar no ano seguinte, passando por escolas públicas e particulares. Já esteve em cargo de direção e recentemente foi convidada a compor uma equipe da Diretoria de Ensino, mas não aceitou o convite. É professora efetiva da escola B desde 2000. Além de Letras, fez Complementação Pedagógica, com término em 1991, e Direito, com término em 2001. Atualmente divide seu tempo entre a sala de aula e o fórum da cidade, mas diz que apesar de gostar das duas atividades, sua

primeira opção é a educação. Nos últimos 4 anos tem tido alunos Surdos na sala de aula. Não sabe LIBRAS, não tem disponibilidade de tempo pra fazer o curso fora do horário de trabalho, mas está aguardando um curso que o diretor da escola está tentando conseguir junto ao CAPE (Centro de Apoio Pedagógico Especializado), que deverá acontecer na própria escola.

2.3.4. Professora Catarina

A professora Catarina é formada em Pedagogia com habilitação em EDAC. Atua há vários anos na educação especial, em salas para Surdos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Com o fechamento dessas salas, passou a atuar em salas SAPE. Sabe LIBRAS, apesar de não ser este conhecimento pré-requisito, imposto pela Secretaria de Educação, para atender alunos Surdos. Não aprendeu LIBRAS na formação universitária e, sim, com os Surdos com os quais trabalhou em Santos, cidade litorânea do estado de São Paulo. Leciona na escola B há dois anos atendendo os alunos Surdos que estudam no período da manhã. Segundo a professora, há uma demanda muito grande para atendimento na sala SAPE, maior do que a capacidade da sala.

2.3.5. Os Alunos

Este trabalho teve início numa sala de 2º ano do Ensino Médio, com aproximadamente 35 alunos, sendo que três deles eram Surdos. Continuamos o trabalho no ano seguinte com essa mesma turma, então cursando o 3º ano. Destes, na análise e discussão de dados, apenas focarei os alunos Surdos e duas alunas ouvintes que conhecem um pouco da língua de sinais. Para estas alunas usarei a identificação ASS1 e ASS2. Usarei nomes fictícios para identificar os alunos Surdos: Sara, Selma e Sólon.

ASS1: Aluna ouvinte que possui algum conhecimento da língua de sinais adquirido no contato com os colegas Surdos.

ASS2: Aluna ouvinte que possui algum conhecimento da língua de sinais adquirido no contato com os colegas Surdos.

Sara: 18 anos, pais ouvintes, oriunda da escola A, aprendeu LIBRAS na escola, não faz leitura labial e utiliza-se da LIBRAS para se comunicar.

Selma: 17 anos, pais ouvintes, oriunda da escola A, mas já estudou em escola regular quando criança; aprendeu LIBRAS na escola, faz leitura labial e utiliza-se da LIBRAS para se comunicar.

Sólon: 19 anos, pais ouvintes, oriundo da escola A, aprendeu LIBRAS na escola, não faz leitura labial e utiliza-se da LIBRAS para se comunicar.

2.4. Geração de Dados e Instrumentos de Coleta

Passarei a descrever os instrumentos utilizados na geração de dados e as decisões de transcrição.

2.4.1. Dados

A coleta de dados iniciou-se somente em outubro de 2007 devido a diversos contratempos que foram surgindo no decorrer da pesquisa. Superados os obstáculos, coletamos os seguintes dados no final de 2007 e início de 2008.

- I) Entrevista audiogravada com a professora de Sala SAPE. Nesta entrevista conversamos sobre a natureza do trabalho da sala SAPE, a frequência dos alunos e os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho. A professora trouxe-nos, ainda, sua visão de inclusão e do papel da LIBRAS na aprendizagem do aluno.
- II) Entrevista audiogravada com a professora Lígia. Nesta entrevista a professora fala de sua experiência docente, revelando a visão que tem sobre seu próprio trabalho e sobre o processo de inclusão. Conta, também, como tem buscado subsídios para desenvolvê-lo em sala de aula com os alunos Surdos.
- III) Aula audiovideogravada da professora Lígia, na qual a professora dá um atendimento especial aos alunos Surdos.

- IV) Aula audiovideogravada da professora Amanda: aula expositiva a alunos Surdos e ouvintes.
- V) Entrevista audiogravada com a professora Amanda. Nesta entrevista a professora fala de sua experiência docente, revelando a visão que tem sobre o próprio trabalho e sobre o processo de inclusão. Conta, também, como tem buscado subsídios para desenvolvê-lo em sala de aula com os alunos Surdos.

A fim de registrar as ações pedagógicas das professoras com os alunos Surdos, optamos pela gravação das aulas em vídeo para propiciar a análise de sua participação discursiva. Conforme discutirei, a seguir, nas decisões de transcrição, esse tipo de gravação foi o mais adequado para registrar os aspectos da fala em língua de sinais que é uma língua visual. Quanto às entrevistas com as professoras ouvintes, as gravações foram apenas em áudio.

2.4.2. Decisões de Transcrição

Atualmente, para fazer a transcrição da LIBRAS tem se utilizado o “*sistema de notação de palavras*” (FELIPE, 1998), que recebeu este nome por fazer uso de palavras da língua oral auditiva para representar aproximações semânticas aos sinais. Já existem também estudos sobre uma escrita de sinais chamada de *SignWriting*¹³. Tal linguagem, porém, ainda não está amplamente divulgada e, além de sua utilização necessitar estudos mais aprofundados, consideramos que não fosse adequado para o tipo de análise que faremos neste trabalho.

Rinaldi et al (1997) apresenta uma proposta de transcrição bastante minuciosa, na qual há marcação inclusive para expressões faciais, soletração, composição dos sinais, entre outras. Nesta investigação, nós nos valeremos apenas da indicação de transcrição para datilologia, isto é, usaremos o alfabeto manual: “*palavra separada, letra por letra, por hífen. Exemplos: J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A*” (Rinaldi et al, 1997:69).

¹³ O SignWriting, isto é, a escrita de sinais é um sistema de registro gráfico que usa símbolos para representar as configurações de mão, movimentos, expressões faciais e posicionamento do corpo das línguas sinalizadas.

Além deste recurso, lançarei mão da tradução LIBRAS/Português, entendendo que esta é uma leitura do texto produzido pelo aluno, impossível de ser literal, visto que há o confronto de duas culturas em jogo, em conformidade com Arrojo (2002), que diz:

... ainda que um tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do “original”; revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será, sempre, apenas *lido e interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado (ARROJO, 2002: 22).

e ainda:

Em outras palavras, nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituí-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos (ARROJO, 2002: 44) (grifos do autor).

Nesse sentido, assumo o risco de traduzir as interações verbais dos alunos Surdos em LIBRAS para o português, uma vez que o que conta para o meu objetivo de pesquisa são as contribuições dos professores e dos alunos Surdos.

Marcuschi (1986/2006) propõe que a transcrição de dados seja feita segundo os objetivos da pesquisa. Na medida em que o objetivo deste trabalho é investigar o modo como a professora propiciava espaços de aprendizagem e interação nas aulas, notações do tipo alongamento de vogais, pausas, falas simultâneas e outras regras de notação mais sofisticadas da língua oral, bem como a configuração de mão, sinais compostos, movimento e outras notações mais precisas da LIBRAS não são necessárias.

Os turnos neste trabalho serão entendidos como “*a produção lingüística de um indivíduo enquanto tem a palavra*” (MARCUSCHI, 1986/2006: 84). Serão considerados a partir de cada proposição, e estas estarão mescladas de mímicas, LIBRAS, ato de apontar e de escrever, pois, uma vez que não há língua comum partilhada, diversos recursos são utilizados na negociação dos sentidos. Nessa

perspectiva, “o turno pode ser tido como aquilo que um falante **faz** ou diz enquanto tem a palavra” (grifo nosso) (MARCUSCHI, 1986/2006: 18).

Para atender às necessidades deste trabalho, a transcrição das aulas obedeceu aos seguintes critérios:

- 1- Para facilitar a leitura e análise dos dados transcritos, os turnos foram numerados. Em seguida, foram colocados os nomes fictícios dos participantes.
- 2- Os turnos em LIBRAS dos alunos foram traduzidos para o português e numerados.
- 3- As mímicas que a professora faz para se comunicar foram descritas e numeradas como turnos. Os outros dois recursos que a professora utiliza para efetivar a comunicação – quais sejam: escrever em um caderno e apontar informações escritas no caderno ou na lousa – estarão descritos e numerados como turno, sendo em seguida identificados em cinza.
- 4- Quando utilizado o sistema de datilologia para digitar uma palavra, esta será transcrita em letras maiúsculas separadas por hífen.
- 5- Anotações feitas durante a gravação a partir de impressões que tive ou de elementos que julguei serem imprescindíveis para compreender ou contextualizar a interação, estão descritas e marcadas em fonte verde e não serão numeradas como turno. Podem, no entanto, aparecer no interior do turno dos participantes, mas também constituir parágrafos, em separado.
- 6- Quando um aluno ouvinte participava da interação durante a aula, foi identificado apenas como aluno ou aluna, e quando em grupo, alunos.
- 7- Há duas alunas ouvintes que sabem um pouco de LIBRAS e auxiliam a professora Amanda na comunicação com os Surdos. Foram identificadas como ASS1 e ASS2.
- 8- Há uma quarta aluna Surda, que veio para este grupo no ano de 2008 e que não quis fazer parte da pesquisa. Quando ela se coloca, é identificada como S4. Suas falas foram transcritas, mas não analisadas.

- 9- Momentos em que não foi possível compreender o que estava sendo dito utilizamos o sinal (...). Este sinal também foi utilizado para indicar a supressão de trechos da fala.

Exemplos:

Aula 1 – (Excerto)

Professora vira a página do caderno.

42- Sara: (para Sólon) Veremos um exemplo, veremos um exemplo.

43- Sólon: Sim parece.

44- Prof Lígia: (escreve no caderno) Parnasianismo. (aponta a lousa) Parnasianismo

45- Sara: Positivo. P-A-S-S-A...?

46- Prof Lígia: Sim

47- Sara: Diferente! (troca olhar com o colega) Ah! Nome.

48- Prof Lígia: (escreve no caderno) Bonito

49- Sara: Bonito!

50- Sólon: Confirma.

51- Prof Lígia: (aponta a lousa) Romantismo

52- Sara: (aponta a lousa) Romantismo. Amor. (aponta a lousa) Parnasianismo bonito.

53- Prof Lígia: (aponta a lousa) (...). Coloca a mão na testa.

Aula 2 – (Excerto)

75 - Selma - (...)

76 - S4 – Tá bom, não fizemos porque é difícil.

77- Selma – É, nós não escrevemos porque é difícil.

78 - Sara – Acrescenta aí, é difícil poesia, poesia. (mostram o texto para ASS 2) Simultaneamente.

79- Alunos – Sim

80 – Prof Amanda - Muito né eu só quis fazer uma comparação pra que vocês percebessem sem tecnologia nenhuma avançada como nós temos hoje em dia

nós temos exemplos de arquiteturas que estão aí até hoje séculos e séculos, então o que aconteceu?

Além da gravação de aulas, foram instrumentos desta pesquisa entrevistas semi-estruturadas, definidas com aquelas que partem de um número reduzido de questões, mas oportuniza o surgimento de outras durante a interação (RIZZINI, CASTRO & SARTOR, 1999). Estas foram transcritas literalmente, precedidas de nome fictício quando era o caso. Também nesta transcrição, os turnos foram numerados.

Exemplo:

Entrevista professora de sala SAPE (Excerto)

37- Elaine: E o conteúdo trabalhado é sempre como um reforço da sala de aula?

38- Catarina: Não reforço, é pra aquisição do conteúdo.

39- Elaine: Tá. É uma aquisição do conteúdo. Lá ele não consegue captar aí você pega o tema e trabalha com ele?

40- Catarina: Sim.

2.5. Categorias de Análise

Objetivando responder a pergunta desta pesquisa, os dados coletados foram entendidos a partir do diálogo entre os vários autores discutidos no capítulo teórico e analisados através do conteúdo temático, que se concretizou por meio das escolhas lexicais (BRONCKART, 1999).

Neste trabalho, compreendo que escolhas lexicais e os conteúdos temáticos são instrumentos importantes para a análise, pois nos auxiliarão perceber, nas situações descritas, as possibilidades de construção de conceitos que podem propiciar – ou não – a inclusão efetiva dos alunos Surdos na escola regular.

2.5.1. Conteúdo Temático

Os dados são analisados a partir do seu *conteúdo temático*, definido “*como o conjunto das informações que nele (o texto) são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada*” (BRONCKART, 1999: 97). Assim, a partir das escolhas lexicais dos participantes (grifo meu), ainda segundo Bronckart, das informações constantes nas falas analisadas, destacaremos o que for relevante para trazer respostas à pergunta de pesquisa, conforme esquematizamos no quadro a seguir.

Quadro 1: Instrumentos, tratamento aplicado aos dados, categorias de análise e relação com a pergunta de pesquisa.

Instrumento	Tratamento aos dados	Categoria de análise	Relação com a pergunta
Gravação de aulas	Transcrição	Escolhas lexicais, Conteúdos temáticos	Perceber na dinâmica da aula como se dá a interação professora/aluno e como são propiciados espaços de construção de conhecimento.
Entrevistas	Transcrição	Conteúdos temáticos, escolhas lexicais	Como cada participante percebe a inclusão e o processo de ensino/aprendizagem.

2.6. Credibilidade da pesquisa

Para dar maior credibilidade a este trabalho, relato as oportunidades em que esta pesquisa foi publicizada, podendo, então, receber colaborações críticas e/ou sugestões.

Esta pesquisa foi submetida a discussões em Seminários de Orientação com a Professora Dra. Ângela B. C. T. Lessa e colegas mestrandos e doutorandos, bem como em Seminários de Pesquisa do grupos ILCAE e LACE, ambos na PUC-SP. Também foi apresentada em simpósios e congressos promovidos pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em LAEL e pelos

Departamentos de Inglês e Lingüística da Faculdade de Comunicação e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica, realizados na PUC-SP. São eles:

A) IV Fórum de Inclusão Lingüística em Cenários Educacionais;

B) III Fórum de Linguagem em atividades do Contexto Escolar;

C) I Simpósio Ação Cidadã;

Passo agora, no capítulo seguinte, a fazer a análise e a discussão dos dados.

CAPÍTULO III

3. Análise e Interpretação de Dados

Início agora a análise dos dados a partir das escolhas lexicais e dos conteúdos temáticos (BRONCKART, 1999), com o objetivo de responder a pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho. Cada excerto é o que eu, como pesquisadora, percebo como uma unidade de significado. Apresentaremos a análise de dados na seguinte ordem:

- Entrevista com Catarina – professora de sala SAPE,
- Entrevista com Lígia – professora de sala regular,
- Aula da professora Lígia de sala regular, 2ºE, 2007;
- Entrevista com Amanda – professora de sala regular,
- Aula da professora Amanda de sala regular, 3ºE, 2008;

3.1. Entrevista com Catarina - professora de sala SAPE

Ao fazer a análise desta entrevista, observei que há quatro grandes temas nela desenvolvidos, quais sejam: ensino-aprendizagem, inclusão-exclusão, Surdo e linguagem. Tais temas são importantes, pois levam a possíveis respostas desta pesquisa.

3.1.1. Tema: Ensino-Aprendizagem

Conteúdo Temático 1

O primeiro conteúdo que encontramos na entrevista analisada refere-se a que a professora de sala SAPE deve **trabalhar de uma maneira diferenciada, utilizando ou a língua de sinais ou um material visual**. Vejamos o excerto a seguir:

Quadro 2: Conteúdo Temático 1

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Na Sala SAPE deve-se trabalhar de uma maneira diferenciada, utilizando ou a língua de sinais ou material visual.	02- Catarina: A sala SAPE é um centro de apoio para os alunos portadores de deficiência auditiva. A gente visa trabalhar realmente as dificuldades que o aluno tem dentro da sala de aula com uma maneira diferenciada de trabalho, utilizando ou a língua de sinais, ou um material visual que ele consiga ter a compreensão do conteúdo que o professor passa ao aluno no ensino regular, na sua sala de aula comum.

Esta fala da professora remete-nos a uma visão de ensino-aprendizagem, pela qual o ensino está ancorado nos conhecimentos que o aluno já tem: consideradas as dificuldades do aluno, a professora buscar construir novos conhecimentos. Também percebemos que a professora considera que a LIBRAS ou qualquer outra linguagem visual precisa ser trabalhada para que os alunos consigam compreender o conteúdo das aulas. Ou seja, pode-se perceber que a professora reconhece que a LIBRAS ou outra linguagem visual precisa ser utilizada como ferramenta psicológica mediadora no processo de ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1934c/2004). Destacamos que Lodi (2005), ao realizar oficinas de leituras com Surdos, confirma o papel da LIBRAS como instância de significação na construção de sentidos.

Conteúdo Temático 2

Outro conteúdo refere-se à visão de ensino-aprendizagem como um processo fragmentado, a partir de unidades isoladas, no caso, itens lexicais.

Quadro 3: Conteúdo Temático 2

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O professor deve	20- Catarina: ... Porque nós sentimos assim, que alguns alunos não conhecem palavras, algumas palavras soltas

trabalhar os sentidos primeiramente a partir das palavras.	como por exemplo, madeira. Tem uma palavra que eles vieram outro dia aqui na sala, eu achei engraçado: fábrica. Mas não no sentido da palavra fábrica realmente. No sentido que estava sendo projetada, no contexto de história, a palavra fábrica no contexto da revolução industrial. A gente tem que trabalhar a palavra primeiro, para depois buscar que o aluno entenda o sentido do que está acontecendo ...
---	---

A fala da professora, neste fragmento, demonstra que o trabalho em sala SAPE está baseado em uma visão de língua, constituída a partir de palavras. Percebemos que a professora atende os alunos Surdos, tomando como foco itens lexicais isolados. Essa opção por **ensinar primeiro a palavra** demonstra uma tendência a perceber a fala como sendo composta por unidades fragmentadas, ou seja, um código estrutural fragmentado. Nessa perspectiva, só depois de adquirido esse código fragmentado seria possível construir outros conhecimentos. Para Bakhtin (1929/1999), ao contrário, a palavra tem seu sentido determinado pelo contexto social não podendo ser considerada de forma isolada. Numa proposta de ensino a partir de unidades fragmentadas da língua, o processo, em si, pode tornar-se fragmentado, pois se estrutura a partir de itens lexicais que, para o aluno seriam ininteligíveis uma vez que ele não domina o português.

Na nossa visão de linguagem, a palavra faz parte de um contexto maior e seu significado não se encerra em si. Vigotski (1934b/2001) atenta para a necessidade de entender que as palavras têm seu sentido no todo e não em sons isolados, bem como a frase não traz seu sentido de cada palavra isolada, mas da relação entre elas. Dessa forma, percebemos que o trabalho de sala SAPE precisa estar calcado em conhecimentos sobre NEEs e sobre as ações pedagógicas necessárias para trabalhar com elas. No caso específico de sala SAPE para Surdos, estudos sobre linguagem são imprescindíveis. Em última análise, percebe-se que são necessários investimentos em formação de professores. Estes devem ser capacitados para que possam estruturar o trabalho de modo a fornecer ferramentas para o acesso do aluno aos conteúdos da aula.

De acordo com a teoria vigotskiana, é dessa maneira que se constrói o conhecimento: na e pela interação.

Conteúdos Temáticos 3 e 4

Já nestes conteúdos temáticos, a **professora traz, como recursos de ensino-aprendizagem, a tradução e a vivência dos conteúdos**, como se pode verificar nos quadros abaixo:

Quadro 4: Conteúdo Temático 3

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
A professora deve traduzir o conteúdo para a língua de sinais ou criar uma situação para que o aluno vivencie o conteúdo.	20- Catarina: A gente faz um grupo de estudos, os alunos vêm, a gente explica a matéria, às vezes a gente acaba traduzindo para a língua de sinais ou parte para uma experiência para que o aluno vivencie aquilo que estava acontecendo anteriormente.

Quadro 5: Conteúdo Temático 4

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Na sala SAPE, a professora traduz a prova e o aluno conquista a nota.	48- Catarina: (...) Só que a professora não tinha o conhecimento pra estar passando para os alunos da sala. Aí depois de muita conversa ela falou: “Olha eu pedi pra eles que viessem pra fazer a prova pra que eles conseguissem nota, conseguissem o entendimento da prova. Aí a gente sentou, traduziu. Aí eles: “Ah, era isso”. A mesma prova. Conseguiram conquistar a nota. (...)

Para explicar os conteúdos das aulas, a professora lança mão de dois possíveis recursos, quais sejam **traduzir o conteúdo para a língua de sinais ou criar uma situação para que o aluno vivencie o conteúdo**. Vemos que a professora parece considerar importante que o aluno vivencie os conteúdos

escolares. Se essa vivência é de qualidade semelhante à que propõe Vigotski (1934c/2004) – construir conhecimento científico a partir da articulação deste com o conhecimento cotidiano, em um movimento ascendente na direção das funções psicológicas superiores – vemos como muito importante essa prática. Em minha experiência, porém, tenho visto casos em que se busca tornar o conteúdo concreto, sem problematizar, ficando o ensino no nível do palpável, apenas, e resultando em mera simplificação do conteúdo. Sem estar “*um tantinho acima*” do que eles já sabem (HADJI, 2006), tais práticas não chegam a possibilitar que o aluno Surdo realize a necessária articulação dos conhecimentos cotidianos com os científicos para ir além.

Quanto à tradução, não ficou claro de que modo a professora se vale deste recurso. Em nossa concepção, vemos como um recurso de grande valia quando possibilita um confronto entre duas culturas, a dos Surdos e a dos ouvintes, sendo impossível, então, a transposição direta, de uma a outra. Como ressalta Agra (2006:1), a tradução não consiste em simples troca de uma palavra por outra, referente ao mesmo objeto do real, mas relaciona-se aos sentidos culturalmente construídos, ao subjetivo, à visão de mundo de cada indivíduo.

Sob essa ótica, a tradução é um processo criativo a partir dos sentidos culturalmente construídos e pode ser muito útil para superar as barreiras impostas pelo desconhecimento da linguagem que circula na sala de aula. Pode, ainda, possibilitar a distinção entre as características peculiares de cada língua e cultura. Outra contribuição a apontar é que a tradução pode influir positivamente na auto-estima do aluno, pois este se torna cômico da diversidade, além de perceber o respeito a sua língua. Caso a professora lance mão desse tipo de trabalho com tradução, poderá contribuir para diminuir a distância entre Surdos e ouvintes.

Conteúdo Temático 5

No conteúdo temático 5, a professora ressalta a necessidade do conhecimento de Língua de Sinais para se trabalhar com o aluno Surdo.

Quadro 6: Conteúdo Temático 5

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O professor que não sabe língua de sinais não consegue explicar os enunciados para os alunos.	48- Catarina: (...) Porque a gente teve alunos que tiveram muita dificuldade pra fazer uma prova e a professora não conhecia língua de sinais. Então ela não conseguia explicar para o aluno o que queria dizer na questão. (...)

É possível verificar, neste conteúdo temático, a limitação de comunicação que há na sala de aula, o que expõe as condições de ensino a que são submetidos os alunos Surdos, na maioria dos casos, nas salas regulares. Uma vez que professora e alunos não conseguem se fazer entender, não há como fazer as trocas mediadas que fazem parte do processo ensino-aprendizagem (VIGOTSKI, 1930/2007). Logo, as necessidades educativas desses alunos não são contempladas e, em tal contexto, não podemos afirmar que haja inclusão, pois o conceito que trago neste trabalho, corroborado por vários pesquisadores, dentre eles Mantoan (1997), é o de que a inclusão oferece igualdade de oportunidades e gera desenvolvimento pessoal. Volto a discutir esta questão mais à frente, no tema inclusão-exclusão.

Conteúdos Temáticos 6 e 7

Estes conteúdos temáticos fazem referência à **simplificação dos conteúdos**, como se pode observar nos próximos quadros:

Quadro 7: Conteúdo Temático 6

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O professor especialista precisa que o professor da	28- Catarina: Isso, e assim, por ser pedagogia a gente tem até um conteúdo até de oitava série , os nossos alunos são praticamente todos do Ensino Médio, então a gente acaba correndo atrás de professor : “Pelo amor de Deus explica o

disciplina lhe explique de maneira simples o conteúdo.	conteúdo de uma maneira mais simples”, pra tá passando pra esse aluno também de uma maneira simplificada pra que ele consiga compreender.
---	--

Quadro 8: Conteúdo Temático 7

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O conteúdo precisa ser simplificado para o aluno Surdo aprender.	28- Catarina: (...) pra tá passando pra esse aluno também de uma maneira simplificada pra que ele consiga compreender. Porque às vezes até um joguinho de palavras, de você fazer uma troca, um...fugiu o termo, uma comparação de um termo com outro que aí o aluno: “Ah, era isso, tão simples.” Acaba deslanchando no seu conteúdo. 32- Catarina: (...) Então a gente tinha esse canal, dos alunos estarem realmente vindo procurar, buscar, tirando a sua dúvida e a gente tentando passar pra eles a maneira mais simplificada pra eles estarem aprendendo.

Conteúdo Temático 8

Neste conteúdo temático, a professora explicita o objetivo da sala SAPE, qual seja a **aquisição do conteúdo**. As informações explicitadas nos quadros 7, 8 e 9 são analisadas em conjunto porque constituem conteúdos imbricados.

Quadro 9: Conteúdo Temático 8

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O trabalho na sala Sape visa à aquisição do conteúdo desenvolvido na sala comum.	37- Elaine: E o conteúdo trabalhado é sempre como um reforço da sala de aula? 38- Catarina: Não reforço, é pra aquisição do conteúdo. 39- Elaine: Tá. É uma aquisição do conteúdo. Lá ele não consegue captar aí você pega o tema e trabalha com ele? 40- Catarina: Sim.

A partir dos conteúdos temáticos 6, 7 e 8 percebemos que, na sala SAPE, há **um trabalho para aquisição do conteúdo**, que passa, segundo a professora, necessariamente pela simplificação da matéria estudada. Conforme Souza (2006), a professora parece entender que “*dar um desconto*” significa oferecer oportunidade de aprendizagem. Esta simplificação ou redução do conteúdo pode representar a manutenção dos conhecimentos cotidianos que o aluno possui, sem propiciar uma modificação qualitativa, ou seja, a simplificação vai de encontro ao que se entende por ZPD, pois tal estratégia não provoca os conflitos necessários que promovem o acesso aos conhecimentos científicos (VIGOTSKI, 1934a/1993).

Essa prática parece ilustrar que o professor não se encontra preparado para atender as especificidades educacionais do aluno Surdo e, conseqüentemente, que o sistema inclusivo não está garantindo a igualdade de oportunidades que é sua prerrogativa (MANTOAN, 1997; SASSAKI, 1999). A professora reconhece que são necessárias ações específicas, voltadas para as necessidades dos Surdos. Entretanto, apesar de estarmos diante de uma especialista na área, percebemos que ainda muito deve ser feito no que concerne à formação desses profissionais, principalmente porque não se deve esquecer que a formação inicial dos profissionais que hoje atuam ocorreu em tempos de integração e oralismo.

Conteúdo Temático 9

Neste conteúdo temático, os problemas de ensino-aprendizagem enfrentados pelos alunos são justificados a partir de seus **problemas pessoais**.

Quadro 10: Conteúdo Temático 9

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Apesar de o atendimento na sala SAPE colaborar com o desempenho dos alunos Surdos, este é dificultado por seus	45- Elaine: O desempenho dos alunos? Como é que você está vendo isso? O atendimento, o quanto está conseguindo colaborar? 46- Catarina: Colabora, a gente tem alguns alunos que eles estão com muitos problemas pessoais, então eu acho que é aonde acaba dificultando às vezes o aprendizado deles. E

problemas pessoais.	aquele problema familiar, parente doente, então, se não fosse esses percalços, no caso, esses obstáculos que eles estão tendo eu acho que eles estariam bem melhores na atual atividade.
----------------------------	--

Apesar de, no Conteúdo Temático 1, ficar claro que a professora reconhece a necessidade da língua para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula, neste Conteúdo Temático 9, percebemos que há um deslocamento do problema da ausência da LIBRAS na sala de aula para justificar **a dificuldade dos alunos a partir de problemas pessoais**. Tal fala deposita no aluno, ou seja, na existência ou não de problemas pessoais, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do ensino-aprendizagem. Conforme percebo, quando localizamos o problema no aluno, estamos ainda presos a uma prática de integração, pela qual é ele quem tem de se adaptar (MANTOAN, 1997). Cabe destacar que há, de fato, a falta de um elemento mediador fundamental, ou seja, a falta da LIBRAS em sala de aula. Tal recurso permitiria interações que provavelmente colaborariam para a construção do conhecimento pretendido.

Conteúdos Temáticos 10 e 11

Os próximos conteúdos temáticos trazem a visão acerca do pensamento abstrato do Surdo.

Quadro 11: Conteúdo Temático 10

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O conteúdo de Literatura é complicado para o Surdo, pois ele não tem vivência.	30- Catarina: (...) E os termos são mais técnicos no Ensino Médio. Literatura pra eles é muito complicado, que é uma coisa que eles não estão vivenciando , já foi passado, é muito antigo e eles não estão nesse momento. É um momento que não tem nada a ver com vida deles atual, eles não têm informação.

Quadro 12: Conteúdo Temático 11

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os alunos Surdos têm dificuldades com conteúdos subjetivos.	61- Elaine: No apoio ao atendimento para as outras disciplinas e para a língua portuguesa você sente muita diferença entre as necessidades das outras disciplinas e da língua portuguesa? 62- Catarina: Todas que envolvam entendimento subjetivo, um entendimento subjetivo, os alunos têm muita dificuldade. O subjetivo na <i>cabecinha</i> deles é uma coisa que você não apalpa, você não está vendo. Então é muito complicado. O início do Ensino Médio é muito difícil porque ele é muito subjetivo em todas as matérias que você utilize realmente a subjeção. (...)

Pela análise dos conteúdos temáticos 10 e 11, a professora mostra uma idéia, que é corrente, de que o Surdo não é capaz de pensar de maneira mais abstrata. Essa idéia sustenta que ele só tem acesso ao conhecimento pelas vivências do seu dia-a-dia e, como o seu dia-a-dia é limitado e uma vez que não domina a língua oral, ele não consegue atingir as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, o ensino para os Surdos, parece ficar só no nível dos conceitos cotidianos.

Essa crença, de que o ensino de Surdos deve pautar-se no concreto, desconsidera que aprendemos também indiretamente através da linguagem, pois, pela linguagem, experienciamos a realidade sem precisar vivenciá-la. Ou, talvez, essa idéia da “concretude do pensamento Surdo” demonstre outra crença, também recorrente, de que o Surdo vale-se de mímicas para se comunicar porque não tem uma língua, sendo, portanto, incapaz de participar de relações mediadas por ela. Tal pensamento tem forte influência na concepção de sujeito Surdo que ainda é construída nas instituições escolares, mesmo as ditas inclusivas, como é o caso da escola em que se realiza este estudo. Paira neste modo de compreender o Surdo, uma forte visão ainda de incapacidade, vindo a reforçar nossa convicção de que a escola ainda não está preparada para a diversidade. O outro, o diferente ainda é visto como “menos”, como incapaz de sair do plano palpável e concreto.

Assim, a escola mantém suas práticas regulares, sem levar em conta que, na verdade, a limitação está nas condições de ensino a que esse sujeito Surdo está assujeitado (BOTELHO, 2005).

Segundo Vigotski (1930/2007), os processos mentais humanos são constituídos a partir da mediação simbólica através da cultura. Por essa perspectiva, no contexto em que o aluno se encontra, na sala de aula em que a linguagem está inacessível, ele não terá ferramentas para a construção do pensamento conceitual, das abstrações (VIGOTSKI, 1934a/1993).

Além desse aspecto, chama a atenção o uso do diminutivo pela professora – *o subjetivo na **cabecinha** deles* – em uma possível demonstração de paternalismo. O diminutivo, na voz da professora, parece soar como se o Surdo precisasse de um atendimento especial, mas, mais uma vez, não no sentido de uso de outra linguagem e, sim, de algo diferente na relação professor-aluno.

3.1.2. Tema: Inclusão - Exclusão

Os próximos três conteúdos temáticos serão discutidos em conjunto.

Conteúdo Temático 12

Este conteúdo temático traz a questão da língua como elemento de inclusão-exclusão.

Quadro 13: Conteúdo Temático 12

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Na escola regular o aluno usa a LIBRAS e o professor não.	29- Elaine: Não atingia por causa da questão da língua não é? 30- Catarina: De não ter conhecimento, porque realmente os nossos alunos que têm Surdez profunda aqui na escola, e eles realmente se utilizam da língua de sinais , e o professor praticamente quase nenhum tem língua de sinais , ou estão fazendo.

Conteúdo Temático 13

Neste conteúdo temático a questão inclusão-exclusão é mostrada da perspectiva da formação de professores.

Quadro 14: Conteúdo Temático 13

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os professores não estão preparados para a inclusão..	53- Elaine: Já que você falou em exclusão, você poderia falar um pouquinho de como você vê a inclusão; o que você acredita que seja inclusão. 54- Catarina: Eu acho que nós ainda estamos engatinhando na inclusão, mas eu acho que é um passo muito grande para o futuro. Nós não estamos ainda preparados pra essa inclusão. (...)

Conteúdo Temático 14

O presente conteúdo temático mostra os alunos como defasados e sem conteúdo.

Quadro 15: Conteúdo Temático 14

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os alunos Surdos estão defasados pois lhes falta conteúdo.	53- Elaine: Já que você falou em exclusão, você poderia falar um pouquinho de como você vê a inclusão; o que você acredita que seja inclusão. 54- Catarina: (...) Nossos alunos estão defasados para a inclusão. É que infelizmente o conteúdo deles, a gente conversa com vários alunos sobre isso, eles chegam no primeiro colegial, no primeiro ano do Ensino Médio sem o conteúdo da oitava série. Então pra eles, essa parte ainda fica muito difícil. Porque ainda falta conteúdo. Então acaba vindo uma carga muito forte... (...)

A professora nestes conteúdos temáticos 13 e 14 levanta duas questões bastante pertinentes acerca da inclusão. A primeira sobre **a falta de preparo dos professores**, que acabam sendo responsabilizados por eventuais fracassos, sem que se implementem ações efetivas, não pontuais, para a formação desses profissionais. Souza e Góes (1999) apontam que a inclusão do aluno Surdo é um processo que tem sido acompanhado por professores e profissionais que desconhecem a língua de sinais e as condições bilíngües do Surdo. Por essa razão os próprios professores, muitas vezes, consideram-se despreparados para elaborar propostas pedagógicas que levem em conta as especificidades do aluno Surdo.

A questão da **defasagem dos alunos** nos remete ao que Skliar (1998) chama de “ouvintização” do ensino, situação em que o parâmetro é o do ouvinte e o Surdo, que não se enquadra nele, está defasado. Esse modelo faz recair, sobre o Surdo, a responsabilidade por seu insucesso escolar e pela exclusão, pois, se lhe foi oferecida a oportunidade de estar na classe regular, cabe-lhe o esforço de adaptar-se às demandas desse sistema de ensino, numa visão que se assemelha ao conceito de integração e, não, de inclusão (SASSAKI, 1999). Não estamos fazendo apologia do discurso corrente de que o Surdo não precisa aprender português, nem dizendo que estes alunos não possuem um conhecimento diverso do de seus colegas de sala ouvintes, mas que os parâmetros de ensino para alunos Surdos, que têm o português como segunda língua, deveriam ser diversos dos parâmetros utilizados no ensino aos ouvintes.

A constatação de que alunos e professores não partilham da mesma **língua** demonstra o quanto a escola ainda está despreparada para receber o aluno Surdo. Não estamos dizendo que o despreparo é prerrogativa para negar o acesso do aluno à escola, mas que esta, a escola, necessita estar alicerçada pelo mínimo, que seria oferecer condições comunicativas ao aluno. Investimentos na formação dos profissionais que atuam com Surdos deveria ser uma prioridade das políticas públicas de inclusão, bem como a garantia da presença de intérprete, professor Surdo e de Português como segunda língua, na sala de aula (PERLIN, 2000).

As constatações deste trabalho vêm reforçar a necessidade que a escola tem de superar os problemas apontados para se denominar como inclusiva. Sem o que, não terá ferramentas adequadas e continuará promovendo uma inclusão excludente.

Conteúdo Temático 15

O conteúdo temático a seguir mostra a sala SAPE como elemento de exclusão.

Quadro 16: Conteúdo Temático 15

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Para o aluno Surdo a sala SAPE é um ambiente excludente.	47- Elaine: Você não tem a impressão de que eles deixam o atendimento como que, não priorizam o atendimento? Se eles priorizassem eles conseguiriam vir com mais frequência? 48- Catarina: Eu acho que se eles conseguissem compreender, às vezes na minha cabeça passa que eles sentem que é como se fosse uma exclusão isso daí: “Estão me diferenciando neste ambiente. Eu não preciso dessa diferenciação”. Eu acho que passa na cabeça deles isso. Porque a gente teve alunos que tiveram muita dificuldade pra fazer uma prova e a professora não conhecia língua de sinais. Então ela não conseguia explicar para o aluno o que queria dizer na questão. Aí o aluno não quis vir fazer aqui porque ele falou que: “lá é muito diferente. Eu Surdo, por que tem que fazer prova diferente? Não. Quero fazer junto com todo mundo, igual.”... Então, eu acho que na cabeça deles aqui ainda acaba sendo um momento de exclusão. Por eles terem passado a vida toda em uma escola especial quando eles chegam na inclusão eles vêm um mundo diferente, aí na sala eles não querem ser diferentes. E quando tem esse tratamento acaba sendo uma pessoa diferenciada dentro daquele ambiente, que eu acho que é o que eles não estão mais querendo. Não estão mais buscando isso.

Notamos que, segundo a percepção da professora, a situação de inclusão que é oferecida ao aluno Surdo o coloca dependente de situações diferenciadas de ensino que levam o aluno a sentir-se excluído. Para nós, isto encerra um paradoxo, pois o único ambiente que há na escola no qual o Surdo consegue se comunicar é visto como símbolo de exclusão. Como ficaria, então, a questão identitária para esse aluno? Ter **atividades diferenciadas, salas de atendimento especializado, não ter um professor que consiga lhe explicar o conteúdo** são situações que o aluno não quer e fazem com que ele, apesar de estar na sala regular, não se sinta incluído de fato. Talvez se a escola não tivesse uma formação homogeneizante (SAWAIA, 2006), a diferença não seria vista como “menos” e a existência da sala SAPE não seria constrangedora. Ou ainda, se o ambiente escolar tivesse a presença de Surdos adultos, da cultura Surda e/ou da LIBRAS, elementos que propiciariam o fortalecimento da identidade desse aluno como Surdo (PERLIN, 1998; MOURA, 2000; LODI, 2005), ele estivesse mais seguro nessas situações.

3.1.3. Tema: Linguagem

Conteúdo Temático 16

O conteúdo temático que segue traz a visão de língua como código.

Quadro 17: Conteúdo Temático 16

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O inglês é fácil para o Surdo, pois é assim que ele raciocina.	61- Elaine: No apoio ao atendimento para as outras disciplinas e para a língua portuguesa você sente muita diferença entre as necessidades das outras disciplinas e da língua portuguesa? 62- Catarina: (...) O inglês ele fica muito assim, porque a maneira do Surdo pensar, só que dependendo da maneira que o professor passa a matéria de inglês, às vezes ele dá uma esbarradinha não consegue compreender alguns contextos. Mas o inglês também pra ele, na minha mente acaba sendo fácil porque é a maneira de ele estar

	raciocinando também. 63- Elaine: Seria uma segunda língua talvez? 64- Catarina: É, seria o ensino de uma segunda língua.
--	---

A idéia presente neste Conteúdo Temático talvez possa ser explicada por meio das ações pedagógicas de ensino inglês que são tradicionalmente, orientadas por exercícios de decodificação. Para isso, passa-se de um texto em inglês usando dicionário para o português, preenchem-se lacunas, usam-se estruturas prontas e chega-se ao significado. Em sendo assim, a professora parece acreditar que o aluno Surdo se beneficiaria deste tipo de ensino, **pois é assim que ele raciocina**, ou seja, ele parte de unidades mínimas – as palavras – decodifica-as com o dicionário e assim, acredita que está construindo conhecimentos. Logo, essa língua que tem, na percepção dela, todos os significados em si mesma, se tornaria mais acessível para ele. Ou, talvez, essa fala da professora possa revelar um prenúncio da percepção da condição bilíngüe do Surdo e, conseqüentemente, da necessidade de trabalho com as línguas portuguesa ou inglesa, ou outra que não a LIBRAS, como ensino de segunda língua (GRANNIER, 2002).

Conteúdo Temático 17

Uma visão de língua de sinais como símbolos simples é o que aparece neste conteúdo temático.

Quadro 18: Conteúdo Temático 17

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os sinais são símbolos simples usados por todos na sua vida diária.	53- Elaine: Já que você falou em exclusão, você poderia falar um pouquinho de como você vê a inclusão; o que você acredita que seja inclusão. 54- Catarina: ... Só que a partir do momento em que eu tenho que me comunicar de uma forma diferenciada, por mais que todo mundo entenda o que eu estou falando, eu posso fazer

	um sinal super simples, o gesto do telefone, que é praticamente convencional, todo mundo faz uso do sinal do telefone “me liga depois”, O sinal do depois também que é uma coisa convencional, todo mundo utiliza. A partir do momento que a pessoa utiliza, sendo Surda, esse sinal acaba caindo no mundo desconhecido, ninguém consegue entender que aquele “Y” na orelha invertido é o sinal de telefone e o enroladinho do dedo do “depois” também significa depois pra um Surdo. É como se fosse um extraterrestre na frente dele dizendo o que é isso? De onde surgiu esse ser? É não bem assim, são sinais tão simples que a gente utiliza na nossa vida diária, corriqueiramente.
--	--

Neste excerto, a professora parece ignorar que, como qualquer outra língua, a língua de sinais tem estrutura própria e que, portanto, não é uma mímica feita aleatoriamente, mas que seus sinais só têm sentido se inseridos na estrutura da língua. Para Bakhtin (1953/2003), a palavra carrega uma infinidade de sentidos e este só se constrói no enunciado. De acordo com Quadros (1997), a LIBRAS apresenta em sua estrutura sistemas abstratos, regras gramaticais e complexidades lingüísticas, como também expressões metafóricas, ou seja, apresenta-se tão complexa e expressiva quanto a língua oral. Como afirmam alguns estudiosos (cf. FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS, 1997; KARNOPP, 1999), as línguas de sinais apresentam sintaxe, gramática e semântica completas, mas possuem caráter diferente daquele das línguas escritas e faladas. A fragmentação da língua de sinais em mímicas descontextualizadas gera equívocos sobre a inclusão do Surdo, como por exemplo, o de achar que a língua de sinais é uma codificação da língua portuguesa.

3.1.4. Tema: Surdo

Conteúdo Temático 18

Neste conteúdo temático temos uma das visões de Surdo desta professora.

Quadro 19: Conteúdo Temático 18

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os Surdos da escola usam língua de sinais.	29- Elaine: Não atingia por causa da questão da língua, não é? 30- Catarina: De não ter conhecimento, porque realmente os nossos alunos que têm surdez profunda aqui na escola, e eles realmente se utilizam da língua de sinais.

Neste Conteúdo Temático, a professora caracteriza os alunos desta escola como Surdos que utilizam a língua de sinais para se comunicar. Ter consciência disto parece ter importância fundamental para orientar as decisões que serão tomadas no apoio pedagógico a este aluno. A partir da constatação de que o aluno Surdo pertence a um grupo lingüístico e, conseqüentemente, cultural, diverso do dos demais alunos, as ações inclusivas devem considerar trazer para o dia-a-dia da escola, essa outra realidade, ou seja, integrar valores culturais das duas sociedades ali existentes (MOURA, 1996). Deve-se, pois, promover a construção de uma escola bilíngüe (GRANNIER, 2002).

3.1.5. Conclusão da Análise da Entrevista com a Professora de Sala SAPE

A partir da análise interpretativa desta entrevista, no que concerne aos quatro temas em que a dividimos, quais sejam, ensino-aprendizagem, inclusão, língua e Surdo, apresentamos agora, nossas conclusões sobre o atendimento em sala SAPE.

Quanto à questão, **ensino-aprendizagem**, percebemos que há um conflito entre o reconhecimento e o não reconhecimento do papel mediador da LIBRAS no processo, na medida em que ora a professora aceita (Turno 2: (...) *trabalhar (...) utilizando a língua de Sinais*), ora não aceita (Turno 46: (...) *problemas pessoais (...) dificultando (...) o aprendizado*) que a falta da LIBRAS na sala de aula é a questão central. Ou, talvez, esse conflito transpareça na fala da professora por reconhecer a impossibilidade de contar com a língua de sinais na sala de aula. Ainda no que concerne às questões de ensino-aprendizagem e intimamente ligada ao conflito apresentado, vemos uma tendência da professora para simplificar

conteúdos e evitar conceitos abstratos, apostando em um atendimento que se pauta pelo concreto. Outro aspecto que se destaca é que para tornar os conceitos acessíveis ao aluno Surdo, ela lança mão de traduções dos termos não compreendidos. Entretanto, não foi possível perceber se este recurso se pauta pela construção de conhecimento em outra língua ou pela mera associação palavra/sinal.

Frente aos esforços aqui apresentados, ainda que possam não promover grande avanço no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do aluno, há que se deixar claro que existem, por parte da professora, o desejo e a coragem de tentar, de buscar soluções para atender o aluno Surdo, para minimizar sua condição de excluído.

Por outro lado, o Surdo, diante da impossibilidade de acessar os conteúdos das aulas e de interagir nesse ambiente, em alguns momentos, é responsabilizado por seu fracasso. Recebe essa injunção por não ser capaz de compreender conceitos abstratos, ou por estar passando por problemas pessoais que interferem no processo, ou ainda, por estar defasado, não possuindo os conhecimentos mínimos necessários para acompanhar o Ensino Médio.

Quanto à linguagem, esta aparece como um código fragmentado e o fato de a língua de sinais, condição necessária para a inclusão do aluno Surdo, não estar presente na sala de aula, é apontado pela professora como um problema que ela tenta minimizar.

Resumindo, o atual contexto escolar aposta numa educação para todos, o que deixa o professor desamparado diante da diversidade a que precisa atender. Em nossa análise, a professora parece impossibilitada de atender às especificidades educacionais do aluno Surdo, uma vez que não lhe são proporcionadas ferramentas adequadas. Não há investimentos para uma formação robusta de professores, recaindo sobre seus ombros a responsabilidade de preencher as lacunas do sistema. É voz corrente nos meios educacionais que a formação pré-serviço do professor tem sido deficitária e, por isso, o discurso inclusivo tem apostado sua viabilidade na formação em serviço e no atendimento especializado.

Também a análise mostrou que o aluno que frequenta a sala SAPE se sente mal porque percebe nela uma maneira de exclusão. Esse comportamento reflete a fragilidade da identidade Surda do aluno, que se compara ao ouvinte e deixa de ver o apoio pedagógico como conquista, ainda que deficitário. Simplesmente recusa-se ao atendimento, não cobrando da escola que lhe ofereça interlocutores competentes em LIBRAS, intérpretes e materiais pedagógicos adequados. Tal forma de exclusão é perceptível na fala da professora, no turno 48, quando sugere que a sensação de exclusão experimentada pelo aluno diante de profissionais que não conseguem explicar o conteúdo, também ocorre diante de uma sala de apoio que não contempla suas expectativas.

Para concluir, percebemos que a inclusão como está posta não atende às necessidades educativas especiais dos alunos Surdos e, portanto, impossibilita seu desenvolvimento, uma vez que não cria condições para o desenvolvimento efetivo de suas funções psicológicas superiores. Este tipo de educação reforça a desigualdade e promove a exclusão.

Passaremos, na próxima sessão, a analisar a entrevista com a professora de sala regular, também organizada a partir dos temas: ensino-aprendizagem, inclusão-exclusão, linguagem e Surdo.

3.2. Entrevista com Lígia - professora de sala regular

3.2.1. Tema: Ensino-Aprendizagem

Conteúdo Temático 19, 20, 21, 22 e 23

A visão de que o processo de ensino-aprendizagem é uma atividade estruturada a partir de características pessoais, vocação, inspiração divina (dentre outros fatores que não são construídos na formação acadêmica) está presente nos conteúdos de números 19, 20, 21, 22 e 23. Vejamos os quadros a seguir:

Quadro 20: Conteúdo Temático 19

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Ensino é como	15- Ligia: Mais pra eles. Eu tive que procurar, com calma, com

vocação, inspiração e instinto materno.	jeito, com paciência, porque você usa aquela coisa de professor, de mãe, pega inspiração de tudo que você tem e caminha. Eu ficava muito preocupada com eles. Mas a classe ajudou bastante, as crianças ajudaram bastante. (...)
---	--

Quadro 21: Conteúdo Temático 20

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
A professora sente que consegue encontrar sozinha o caminho para promover a inclusão.	52- Elaine: Mas vocês não conseguiam horário pra se encontrar? 53- Ligia: Não tenho tido horário. 54- Elaine: O que é uma realidade nossa não é? Não tem horário pra encontrar a professora da sala SAPE? Não tem horário pra planejar o trabalho. 55- Ligia: No comecinho sim, depois não. E de repente foi até falha minha. Porque como eu me senti um pouquinho mais firme assim, “acho que eu vou achar um caminho”, eu me encaminhei sabe? E fui com eles e toquei o barco.

Quadro 22: Conteúdo Temático 21

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O professor necessita cumprir seu papel social como docente.	17- Ligia: O primeiro contato foi... Em primeiro lugar eu não sabia que eu ia trabalhar com crianças Surdas. Foi uma preocupação... Você tem que fazer um trabalho. Então, a primeira coisa que eu senti foi: “Eles estão aqui e eu preciso trabalhar com eles”. Não nesse sentido de precisar, mas no sentido de que eles merecem todo esse trabalho e eu acho que eu vou conseguir. Então eu fui buscar aquela força lá de procurar, pesquisar, olhar. E eu tive um cuidado, de lembrar sempre que eles estavam na minha frente. Então sempre que eu

	passo a matéria faço sinal pra eles e vou até as crianças. Eu sempre procurei fazer assim, eu dou a matéria, depois eu sento junto com eles.
--	--

Quadro 23: Conteúdo Temático 22

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O trabalho é desenvolvido sem planejamento e a partir da sensibilidade do professor.	64- Ligia: (...) Mas isso tudo você descobre na hora. 65- Elaine: Na intuição? 66- Ligia: Na intuição, sensibilidade pura da coisa. Eu acho que o professor tem que ser muito sensível. Tem que trabalhar com a sensibilidade, com a percepção. Manter os ouvidos e os olhos abertos. (...)

Quadro 24: Conteúdo Temático 23

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
O trabalho desenvolve-se a partir do esforço pessoal e do cuidado do professor.	17- Ligia: (...) Não nesse sentido de precisar, mas no sentido de que eles merecem todo esse trabalho e eu acho que eu vou conseguir. Então eu fui buscar aquela força lá de procurar, pesquisar, olhar. E eu tive um cuidado, de lembrar sempre que eles estavam na minha frente. Então sempre que eu passo a matéria faço sinal pra eles e vou até <i>as crianças</i>. Eu sempre procurei fazer assim, eu dou a matéria, depois eu sento junto com eles.

Ensino como vocação, inspiração, empenho e instinto materno é o que resta ao professor comprometido, diante da impossibilidade de condições adequadas de trabalho. Não dizemos, com isto, que a afetividade deva ser excluída da discussão sobre o trabalho docente. Entretanto, em nome da afetividade, a profissionalização, a competência técnica e a formação docente não podem se tornar dispensáveis.

No nosso sistema educacional, a inclusão apenas coloca o aluno e professor na sala de aula. Para apoiar o trabalho com alunos com NEE, oferece a sala de apoio pedagógico; não cria, porém, espaços de discussão entre as professoras envolvidas: a de sala de aula e a de sala SAPE. **O Trabalho desenvolve-se a partir do esforço pessoal e do cuidado** que a professora tem para com os alunos. Essa idéia de doação reforça-se pelo uso de termos que remetem à condição própria da maternidade, pois a professora chama de crianças, alunos que estão na faixa dos 18 anos e diz que se vale “*daquela coisa de mãe*”.

Comprometida com seu trabalho, a professora se responsabiliza pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos e, assim, por se sentir responsável, ela procura individualmente ações que levem ao aprendizado. O professor, em geral, está muito sozinho em sua atividade docente, tornando-se difícil o exercício da reflexão, necessário à sua atuação, tanto quanto a afetividade e a vocação. Não podemos esperar que a qualificação do professor para atender à inclusão possa surgir unicamente de seus dotes pessoais de sensibilidade, dedicação e paciência, mas de investimento sério na formação docente de qualidade, conforme prevê a LDB.

O trabalho docente implica uma obrigação a cumprir, implica desempenhar um **papel social**. A professora, consciente dessa responsabilidade, tem boa vontade e executa um bom trabalho. Respeito seu esforço de trabalho e analiso-o a partir da teoria que, mesmo quando indica outra direção, não perde de vista que o que tem sido feito é resultado de um contexto sócio-histórico-cultural, que deixa os professores à mercê da própria sorte e, ao mesmo tempo, cobra resultados sem oportunizar a formação necessária.

Conteúdo Temático 24

Este conteúdo temático versa sobre o modo como a professora prepara suas aulas.

Quadro 25: Conteúdo Temático 24

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
--------------------------	-------------------------------

A partir da ajuda divina, a professora prepara as atividades diferenciadas para os alunos Surdos.	39- Ligia: Você sabe que ela é difícil pra todos, imagine... Então o que eu faço? Sempre eu tenho o cuidado de no mesmo momento que todos estão produzindo, eu preparo as folhas, faço no computador pra eles também igualzinha. Só que um texto que seja possível a interpretação por eles. Uma linguagem mais simples. Uma coisa mais fácil de entender, eu coloco no mesmo instante. Eles estão sendo avaliados, eles perceberam, e é assim. Aí eu tenho o cuidado de ir até a carteira e sempre, às vezes mesmo antes de entregar, eu penso; “Meus Deus será que isso aqui?” Então eu grifo e já escrevo alguma coisinha, já dou um sinônimo. 40- Elaine: As coisas que você acha que serão mais difíceis. 41- Ligia: É. Mas eles têm a liberdade de procurar.
---	--

A professora reconhece que precisa fazer algo diferente. Mas, sem apoio pedagógico para planejar suas atividades, segue tateando no escuro e resta-lhe a *ajuda divina* para preparar suas atividades (turno 39: (...)) **“Meus Deus será que isso aqui?”**). Diante da complexidade do conteúdo, simplifica-o: não dá o conteúdo programado, trabalha um texto que difere quanto ao conteúdo e ao objetivo trabalhados com os outros alunos, ou ainda, grifa vocábulos e usa sinônimos, pautando seu trabalho por uma metodologia de ensino da palavra. Sem uma base dialógica, parece não conseguir ensinar os conteúdos esperados (GÓES, 2000). Essa forma de trabalho parece considerar a linguagem como um aglomerado de vocábulos que levam ao entendimento. No entanto, lançar mão de sinônimos, a nosso ver, não tornará a linguagem mais acessível. Para tal, sentidos e significados precisam ser constituídos. Segundo Bakhtin (1929/1999), as palavras não podem ser entendidas fora do contexto e dos sujeitos que as falam. E os professores, ao se pautar pelo ensino de palavras isoladas que, de fato não levam à construção de novos significados, têm baixa expectativa pedagógica em relação ao trabalho com Surdos (BOTELHO, 2005).

Destaco o uso do diminutivo pela professora no turno 39 (“... **já escrevo alguma coisinha**”): tal fala nos mostra que a professora percebe que a metodologia utilizada é insuficiente para atingir seus objetivos mas, que diante da fatalidade de não saber por onde trilhar, ela apenas segue sua intuição.

3.2.2. Tema: Linguagem

Conteúdos Temáticos 25 e 26

Este conteúdo temático, bem como o próximo, trazem a LIBRAS para a discussão, como se pode observar nos quadros a seguir:

Quadro 26: Conteúdo Temático 25

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
A professora acredita que a LIBRAS teria trazido êxito ao seu trabalho.	23- Ligia: ... E essa vivência aqui na Escola B me fez perceber o quanto está fazendo falta. Porque eu sei que eu me aproximei <i>das crianças</i> . Eu sei que eu procurei sempre fazer sempre o possível, mas eu sinto que está faltando . Eu tenho que ser honesta, tenho que ser verdadeira com o meu trabalho. Se eu tivesse essa linguagem eu acho que muita coisa que eu não soube ensinar eu teria conseguido.

Quadro 27: Conteúdo Temático 26

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
A professora reconhece a necessidade de saber LIBRAS, mas não foi chamada pela Diretoria de	23- Ligia: Não. Sabia assim, que existia, sabia da necessidade . Acho que isso deve ser colocado para o professor. Eu estou inscrita desde o ano passado como voluntária pra ir fazer o curso em São Bernardo, nunca fui chamada . Eu nem sabia que eu ia trabalhar com essas crianças aqui na Escola B. O ano passado quando veio a rede para a escola pública eu me

Ensino.	inscrevi como voluntária. Não tinha nenhuma criança Surda na escola, nada. Mas é que eu acho que eu gosto de aprender. E acho que de repente você pode encarar uma situação ímpar e você tem que ter o mínimo de preparo . Então isso está faltando. Eu pretendo fazer o curso. (...)
----------------	--

A professora percebe que **a linguagem teria trazido êxito ao seu trabalho**. Sua fala confirma a necessidade de formação de professores para atender às expectativas da proposta de inclusão. Observa-se também que a professora tem consciência de que seu trabalho sofreu com a sua falta de formação, que a língua de sinais é importante mediadora para a construção dos conceitos científicos pelos alunos (VIGOTSKI, 1930/2007). Porém, toma para si a responsabilidade do insucesso de seu trabalho, refletindo o desamparo e a frustração que acometem os professores em situações como essas, conforme apontado por Souza & Góes (1999).

A professora reconhece que a formação é insuficiente, **dispõe-se voluntariamente a aprender** mais. Novamente seu empenho pessoal se dá a ver, mas a educação está estruturada de uma forma que não prioriza a formação do professor e, apesar de seu desejo, segundo a professora, a Diretoria de Ensino não a chamou para o curso. A conseqüência desse descaso aparece no processo de ensino-aprendizagem que acaba por ser deficitário e excludente.

3.2.3. Tema: Inclusão/Exclusão

Conteúdo Temático 27 e 28

Nos próximos conteúdos temáticos, a professora relata uma experiência do passado com alunos chineses, revelando alguns de seus conceitos acerca da inclusão.

Quadro 28: Conteúdo Temático 27

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
--------------------------	-------------------------------

Incluir é estar atento às necessidades básicas do aluno.	04- Elaine: Você usou coisas, cores, pra ensinar o português pra eles? 05- Ligia: Mas de imediato, no primeiro instante, na primeira aula, foi água e banheiro. Sabe? Eu falei: “Meu Deus eles não falam nada.” Então eu retirei os dois da sala, um menino e uma menina, mostrei onde era o banheiro das meninas, mostrei onde era o banheiro dos meninos. Mostrei onde tinha água, onde podiam comer alguma coisa. Porque foi a sobrevivência mesmo, aquela coisa (...)
--	--

Quadro 29: Conteúdo Temático 28

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os alunos devem se colocar no lugar do aluno estrangeiro e ajudar.	15- Ligia: (...) Eu tive uma conversa com a classe eu falava: “Pensem o seguinte, vocês estão no país que vocês nasceram, qualquer palavrinha que vocês falam as pessoas entendem, vocês se fazem entender, são compreendidos. Eles não. Então imagina se você estivesse na China hoje.” Aí eles diziam: “Ah, professora que coisa difícil”. “Então quando eles falarem alguma coisa que você não entendeu faça com que eles mostrem, faça um desenho, escreva pra eles, enfim vá usando tudo que é possível”, eu dizia. Eu falava pra eles: “Quando vocês forem comer lembre-se de levar a menina para o refeitório”. Porque a menina era pequenina e ele já era maiorzinho. “Convidem o menino para jogar”. E as crianças ajudaram bastante, ajudaram muito mesmo. Foi uma experiência rica, muito rica.

Na situação retratada no excerto acima, em que a professora fala do ensino para crianças chinesas que não falavam português, a professora **procura atender às necessidades deles** pensando na sobrevivência, no dia-a-dia, no atendimento de suas necessidades básicas tais como água, banheiro, etc. Nesse intuito, trabalha a língua a partir de palavrinhas e lança mão da iconicidade. **Convida a classe a se colocar no lugar do aluno e ajudar.** A importância do outro surge

aqui, não no sentido vigotskiano de construção colaborativa do conhecimento, mas no sentido de co-operação, de complementaridade. Incluir é cooperar um como o outro, mas sem o sentido de construção partilhada de novos sentidos.

Conteúdo Temático 29

Neste conteúdo temático, a inclusão se reveste do “fazer junto”.

Quadro 30: Conteúdo Temático 29

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Incluir é fazer tudo junto.	39- Ligia: Você sabe que ela é difícil pra todos, imagine... Então o que eu faço? Sempre eu tenho o cuidado de no mesmo momento que todos estão produzindo, eu preparo as folhas, faço no computador pra eles também igualzinha . Só que um texto que seja possível a interpretação por eles. Uma linguagem mais simples. Uma coisa mais fácil de entender, eu coloco no mesmo instante . (...)

Para a professora, incluir é fazer tudo junto, mas não significa fazer tudo igual. A princípio, isso seria condizente com o sentido de inclusão, que é atender às necessidades especiais de cada aluno (SASSAKI, 1999) e oferecer igualdade de oportunidades. Entretanto, conforme Lacerda (2000), as necessidades dos Surdos não chegam a ser contempladas neste modelo de escola que temos, ou seja, organizada para ouvintes. Assim, diante da impossibilidade de ações adequadas e carente de orientação, o fazer diferente dos professores reveste-se de uma mutilação do texto literário ou do uso de textos variados, com objetivos não condizentes com aqueles objetivos planejados para alunos ouvintes. Isso, a meu ver, reflete como tem sido feita a inclusão até hoje: trata-se de colocar todos na mesma sala, no mesmo momento e com uma ocupação qualquer.

Conteúdo Temático 30

Neste excerto, vemos os alunos Surdos impossibilitados de interagir na sala de aula.

Quadro 31: Conteúdo Temático 30

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
Os alunos Surdos não conseguem ter interação com os demais.	32- Elaine: E momento de interação? Quando você está discutindo alguma questão com a sala, por exemplo, discutindo romantismo, a postura, como vê a natureza e que os alunos estão participando; você percebe se os alunos Surdos conseguem participar nesses momentos? 33- Ligia: Não. Eles ficam olhando, mas é claro pra eles é difícil, então a gente sempre tem o cuidado de fazer sinal e depois eu vou até a carteira deles. 34- Elaine: Depois você vai até a carteira e eles vão ter um outro momento pra discutir com você. No momento em que está a classe toda discutindo eles não conseguem participar? 35- Ligia: Não conseguem. Daí eu falo, como professor, se eu soubesse um pouquinho mais eu falaria com eles, estaria aqui trabalhando, eu arrumaria um espaço pra fazer isso.

A professora constata que, na situação que está posta, não há condições para o aluno **interagir com seu pares durante a aula**. Vigotski (1934a/1993) enfatiza a importância da interação para o ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento. Ressalta que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas no social mediadas pela linguagem. Sem a possibilidade de desenvolver-se neste sentido, o aluno fica excluído do processo educacional.

Conteúdo Temático 31

No conteúdo temático que se segue podemos perceber mais uma visão de inclusão.

Quadro 32: Conteúdo Temático 31

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
-------------------	------------------------

Incluir é um processo longo, que exige persistência e dedicação quanto ao respeito às diferenças.	46- Elaine: Lígia, o que você entende por inclusão? 47- Ligia: Respeitar pra mim é a palavra chave. Saber respeitar as diferenças, saber respeitar as necessidades, saber respeitar a vida. 48- Elaine: E você sente que esses alunos nessa escola estão incluídos? 49- Ligia: Eu acredito que sim, mas também não acredito que é uma coisa que se consegue num estalar de dedos. É um processo, isso não pode começar e ser interrompido. É uma coisa longa, é um trabalho mesmo de persistência. Tem que ter persistência, tem que se dedicar. (...)
---	--

Por este conteúdo temático, podemos perceber que a professora entende que os alunos têm **necessidades diferentes**, mas sem uma base dialógica em sala de aula (GÓES, 2000), a professora não sabe como agir para transformação do *status quo*. Toma para si a responsabilidade de promover a inclusão e retoma o conceito de que o sucesso do trabalho está atrelado às características pessoais do profissional, tais como **persistência e dedicação**. Isso reflete uma condição que está posta para o profissional da educação, cuja formação está sempre em segundo plano. O poder público, na maioria das vezes, não inclui em suas ações em prol da inclusão um programa de formação docente que atinja um número expressivo de profissionais. Ao contrário, restringe-se a promover eventos pontuais.

3.2.4. Conclusão da análise da entrevista com a Lígia - professora de sala regular

Podemos perceber, pelos dados apresentados, que a professora enxerga a docência como um exercício da afetividade e de seus dotes pessoais. Por acreditar na sua capacidade de amar ao próximo, acha que pode promover a inclusão, independentemente de planejamento, formação e reflexão. Fia-se na

intuição e convoca os outros alunos a ajudar e a cooperar com o aluno Surdo. Utiliza-se desses recursos, apesar de ver como necessária a formação específica, porque não aparecem oportunidades institucionalizadas para fazer cursos ou encontrar-se com a professora de sala SAPE.

Em nossa análise, achamos que isso ocorre porque os mecanismos de inclusão não funcionam, estão mal planejados e/ou inacessíveis. Do professor são cobradas respostas para a sociedade, apesar de ele não possuir ferramentas para constituir seu trabalho. A única alternativa é, então, valer-se de persistência e da paciência.

Nessas condições, a aprendizagem vai acontecendo á deriva, isto é, quando acontece, num espaço paralelo que não iguala as oportunidades conforme o pressuposto da inclusão. Nesse espaço paralelo, o trabalho que se pode realizar é o de oferecer ao aluno conteúdos simplificados, à revelia das suas reais necessidades. São propostos textos mutilados e atividades preparadas, não para provocar um salto qualitativo no desenvolvimento do aluno, porque não são planejadas para isso, mas para que os alunos as realizem no mesmo momento que o restante do grupo. Não se pode negar que, bravamente, a professora lança mão de todas as suas competências para promover a inclusão que é possível. Sensível à problemática envolvida e cônica de suas necessidades formativas, busca o curso de LIBRAS que é oferecido na Diretoria de Ensino. Como vimos, entretanto, apesar de procurar por formação, ela não teve a "sorte" de ser chamada para o curso de capacitação.

Assim a inclusão do *estar junto* vai se perpetuando e engrossando as estatísticas de alunos inclusos. Ao aluno Surdo resta a concessão de fazer menos que os outros por não ser capaz de fazer igual, mas diferente.

Tendo visto a entrevista, analisaremos a aula desta professora.

3.3. Aula da Lígia - professora de ensino regular

Nesta sessão faço a análise dos conteúdos temáticos da aula da professora de sala regular. Entretanto, a organização da análise das aulas difere da adotada neste trabalho para a análise das entrevistas. Tal diferença justifica-se e torna-se

necessária, pois durante a análise das aulas percebemos que professora e os alunos Surdos, em vários momentos da interação, desenvolviam, concomitantemente, diferentes conteúdos temáticos. Por isso, quando necessário, dois conteúdos temáticos foram levantados num mesmo excerto – um da professora e outro dos alunos. Para a organização da dissertação, os conteúdos que se realizaram simultaneamente foram apresentados em um só quadro. Outra característica da análise das aulas, é que não estão organizadas por grandes temas, como nas entrevistas, pois as aulas foram voltadas para tratar de um conteúdo programático específico e delimitado *a priori*.

3.3.1. Análise dos conteúdos Temáticos

Conteúdos Temáticos (CT) 32 e 33

Nos momentos da aula, que agora analisamos, a professora lança mão de diversos recursos para se comunicar.

Quadro 33: Conteúdos Temáticos 32 e 33

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 32: Prof Lígia – No Romantismo, o importante é o sentimento, gostar e dar flores.	01- Prof Lígia: Antífona - Cruz e Souza, Romantismo - 1836/1881, Parnasianismo - 1881/1893, Simbolismo - 1893/1902 uma flor desenhada. (escreve na lousa dividindo-a em cinco partes e colocando uma informação em cada parte) Romantismo, 1836/1881. O que era importante? Amor (escreve em um caderno que levou para apoiá-la)
CT 33: Alunos Surdos – Romantismo: O perfume da flor é bom e dar flores.	02- Sara: Por que precisa falar? Precisa falar. (provavelmente uma tradução equivocada da aluna do português para LIBRAS)
	03- Sólon: Desculpa. (provavelmente se desculpa por não poder ajudar com o vocabulário, veremos que várias vezes a aluna confirma com o aluno sua versão do que lê)
	04- Prof Lígia: Junta as mãos em um sinal semelhante a

	“também” e aponta o olho. Em seguida bate no peito, simulando o pulsar de um coração. 05- Sara: Gostar 06- Prof Lígia: sentimento, flor. (escreve no caderno) 07- Sara: O perfume da flor é bom. 08- Prof Lígia: Faz uma mímica em que retira algo do peito e oferece aos alunos. Flor. (aponta desenho na lousa) 09- Sara: Ah tá! Dar flores.
--	--

Neste primeiro excerto, na interação professora e alunos para construção de conhecimento, percebe-se na fala da professora o seguinte conteúdo temático: **o importante no romantismo é o sentimento, o gostar, e o dar** Flor. Por outro lado, para os alunos o conteúdo construído foi “**o perfume da flor é bom e dar flores.**” Isso nos mostra o quão difícil é a construção de significados partilhados e comuns entre a professora Lígia e os alunos. Vigotski (1930/2007) diz que o aprendizado e o desenvolvimento se dão na interação. Apesar de haver uma aparente interação no excerto analisado, por não haver uma língua partilhada por todos, a qual, segundo o autor é uma ferramenta psicológica mediadora e, portanto, fundamental, não há a construção de conhecimento partilhado. Bakhtin (1929/1999), referindo-se a dialogismo, afirma que a constituição do diálogo necessita mais do que duas pessoas, fisicamente, trocando palavras. E o que vemos no excerto parece ser uma mera tentativa de criar, a partir de alguns conceitos comuns (flor, amor, dar), um significado partilhado.

Conteúdos Temáticos 34 e 35; 36 e 37; 38 e 39; e 40

Em outro momento da interação, os conteúdos temáticos construídos e que são aqui analisados, de maneira diferente dos anteriores, apóiam-se, em grande parte, na escrita de palavras em português. Vejamos os quadros a seguir:

Quadro 34: Conteúdos Temáticos 34 e 35

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 34: Prof Lígia – O Romantismo falava de escravos.	16- Sara: Normal 17- Prof Lígia: falavam de escravos. (escreve no caderno) 18- Sara: escrever 19- Sólon: escrever
CT 35: Alunos Surdos – Escrever	20- Prof Lígia: Escrever. (repete o sinal de escrever feito pelos alunos) Doença. (escreve no caderno)

Quadro 35: Conteúdos Temáticos 36 e 37

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 36: Prof Lígia – Romantismo: doença	20- Prof Lígia: Escrever. (repete o sinal de escrever feito pelos alunos) Doença. (escreve no caderno)
CT 37: Alunos Surdos – Romantismo: doente de tanto escrever	21- Sara: Escrever muito, febre 22- Prof Lígia: faz expressão de doente 23- Sara: Doente (olha para Sólon pra confirmar) 24- Sólon: Sim

Quadro 36: Conteúdos Temáticos 37 e 38

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 38: Prof Lígia – Parnasianismo é correto, bem feito.	55- Prof Lígia: (escreve no caderno) Certo. 56- Sara: Certo. 57- Prof Lígia: (escreve no caderno) Bem feito. 58- Sara: Bem... (lendo enquanto a professora escreve). Feio! (Fazendo cara de estranhamento) Bem feio!
CT 39: Alunos Surdos – Bem feito é lista.	59- Prof Lígia: desenha ponto de interrogação no ar. (escreve no caderno) Vários traços como uma coluna.

	60: Sara: Ah! Lista. Bom
	61- Sara: Bem lista. F-E-I-T-O

Quadro 37: Conteúdo Temático 40

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 40: Alunos Surdos – Bem feito é o mesmo que lista	187 - Selma: (lendo) perfume da flor, música, igreja. (aponta “bem feito” no caderno) Fazer bem? 188 - Sara: Não, é lista. 189 - Selma: estranho! 190 - Sara: A professora falou que é lista.

Nesses Conteúdos Temáticos (34 a 40), a professora traz novos aspectos: (1) do Romantismo, que são os temas **escravidão** e **doença**, provavelmente referindo-se a Castro Alves e ao mal-do-século; e (2) do Parnasianismo, com o tema **bem feito**, provavelmente referindo-se à perfeição formal almejada pelo poeta parnasiano. É importante notar que os alunos constroem um significado bastante diverso daquele almejado pela professora, pois dizem as seguintes palavras: **escrever, doente de tanto escrever e lista**. Podemos observar aqui que os alunos confundem *escravidão* com *escrever* (talvez pela semelhança ortográfica), *doença* com *doente de escrever* e *bem feito* com *lista*. Isso ocorre a nosso ver por dois motivos: a) porque há a fragmentação dos conceitos científicos que a professora está tentando construir, uma vez que se utiliza de um meio de comunicação fragmentado, marcado pelo uso de itens lexicais soltos, o que contraria a importância do contexto para a construção de sentidos (VIGOTSKI, 1934c/2004; BAKHTIN, 1953/2003); b) a professora apresenta os temas com palavras da língua portuguesa escrita que, no caso, é a segunda língua dos alunos, conforme discutido por Ferreira-Brito (1993, 1995), Quadros (1997), Skliar (1997), entre outros. Tais desencontros mostram que os alunos parecem ainda não ter se apropriado adequadamente dessas palavras escritas em língua portuguesa, haja vista os enganos. Confundir escravo com escrever é um bom

exemplo da não apropriação da língua portuguesa o que, segundo Botelho (2005), está relacionado às condições educacionais oferecidas aos Surdos: como não há língua partilhada, pautam-se pelo ensino de palavras.

Conteúdos Temáticos 41 e 42; 43 e 44

Os próximos quatro conteúdos temáticos que emergem de nossa análise com base nas escolhas lexicais dos interlocutores permitem-nos discutir o tipo de interação estabelecida entre professora e alunos. Observemos os quadros abaixo:

Quadro 38: Conteúdos Temáticos 41 e 42

Conteúdos Temáticos	Realização Lingüística
CT 41: Prof Lígia - Simbolismo é apontar nariz, boca, ouvido, apertar as pontas dos dedos.	152 - Prof Lígia: (escreve no caderno) flor importante 153 - Selma: (aponta a lousa) Simbolismo. (dirigindo-se a Sara) Você me ajuda?
CT 42: Alunos Surdos - A professora está falando de cheirar, ver, sentir a música.	154 - Prof Lígia: aponta nariz, boca, ouvido, aperta as pontas dos dedos. 155 - Sara: A professora está falando de cheirar, ver, sentir a música. 156 - Selma: Eu entendi.

Quadro 39: Conteúdos Temáticos 43 e 44

Conteúdos Temáticos	Realização Lingüística o
CT 43: Prof Lígia - Simbolismo: – Paladar e Tocar	Prof Lígia: (escreve no caderno) Paladar . Une e separa a ponta dos dedos.
CT 44: Alunos Surdos - Não conhecem.	84- Sara: Muitos. 83- Prof Lígia: (escreve no caderno) Tocar . 84- Sara: (dirigindo-se a Sólón) Conhece? 85- Sólón: Não

Neste trabalho não pretendemos afirmar que a interação é impossível e que a comunicação não se estabelece. Ainda que de maneira rudimentar, professora e alunos criam mecanismos para se comunicar que ora funcionam, como vemos nos conteúdos temáticos 41 e 42, ora não funcionam, como vemos nos conteúdos temáticos 43 e 44. Em outros momentos, fica a impressão de que está funcionando, como vimos nos conteúdos temáticos 34 e 35, em que a professora diz A o aluno entende B, mas ambos acham que conseguiram se fazer entender. Entretanto, a construção de conceito científico, que é papel da escola e objetivo da professora, perde-se em meio ao desgastante esforço de interlocução ficando a aula muito limitada (SOUZA & GÓES, 1999), ou resumindo-se à compreensão de alguns dos itens lexicais que a professora tenta construir com os alunos.

Conteúdos Temáticos 45; 46 e 47

Neste e nos dois conteúdos temáticos seguintes, podemos perceber a negociação de sentidos e discutir as conseqüências para o ensino-aprendizagem destes alunos. Vejamos:

Quadro 40: Conteúdo Temático 45

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 45: Prof Lígia - Todos já sabem que toda escola literária tem características próprias.	211 - Prof Lígia: Na 1ª questão eu estou afirmando a preferência, preferência, gostar da indefinição e da claridade (...). Vocês já sabem, todos (ênfatiza o <i>todos</i> apontando na direção dos alunos ouvintes e logo após dos alunos Surdos) vocês já sabem que toda escola literária tem características próprias que são pontos importantíssimos, que precisam estar registrados nos textos para comprovar a época.

Quadro 41: Conteúdos Temáticos 46 e 47

Conteúdos Temáticos	Realização Lingüística
CT 46: Prof Lígia – Simbolismo é a	211 - Prof Lígia: (...) Simbolismo (...) a indefinição e a claridade no começo e nós vamos tirar do texto palavras que

indefinição, a claridade, a interrogação. CT 47: Alunos Surdos – Pergunta	justifiquem isso. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) Faz uma mímica com a mão que parece um lento tchau. (escreve na lousa) Claro e um enorme ponto de interrogação. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) aponta para os olhos, aponta para a janela. Segura o tecido da própria blusa, aponta roupas brancas dos alunos (articula) claro. Toca o sinal. Os outros alunos levantam-se e começam a sair os Surdos não saem. 212 - Sara, Selma: Claro. 213 - Alunos: (...) (todos falando ao mesmo tempo) 214 - Prof Lígia: Esse é o 2º G. (escreve na lousa) Indefinição ???????? 215 - Sara: Pergunta, pergunta, pergunta. 216 - Prof Lígia: (escreve na lousa) claridade, claro, branco ???????? (para a pesquisadora) Professora, eu encerrei. Alunos Surdos saem.
---	---

Neste Conteúdo Temático, a professora orienta seus alunos acerca dos exercícios que está passando na lousa. Para isso, retoma conceitos que ela acredita que foram construídos por *todos* os alunos “**Todos já sabem que toda escola literária tem características próprias**”. Além disso, o excerto mostra que a professora pontua sua fala por gestos isolados na direção do Surdo e algumas palavras escritas na lousa. Observe-se que ela procura, o tempo todo e de todas as maneiras que lhe são possíveis, atender às necessidades dos alunos, pois tenta incluí-los na aula. Entretanto, novamente, não houve negociação de sentidos. A formação dos conceitos científicos – que a professora tem como objetivo nessa aula – não pode prescindir na interação, de reflexão consciente para posterior internalização (VIGOTSKI, 1934a/1993).

Parece não haver condições, ou seja, uma zona de desenvolvimento comum e partilhada, que sirva de base para novas aprendizagens pois, como

vemos, lhes faltam ferramentas. Como podemos constatar, os alunos não acompanharam o que ela quis dizer para eles e, de fato, eles apenas conseguiram construir o sentido de um item lexical, qual seja o de pergunta, interrogação. Assim, o objetivo da aula – que era compreender aspectos do movimento literário simbolista – não foi atingido. Essas ações da professora corroboram com nossa percepção de que ela, em sua dedicação e empenho, acredita poder construir um todo significativo a partir de algumas palavras escritas ou gestos isolados inseridos em seu discurso oral. Acreditar que isso é possível sinaliza que os professores, conforme apontado por Souza e Góes (1999) desconhecem a realidade do sujeito Surdo e suas necessidades. Ainda em sua tentativa de construir sentido, destaca alguns termos do conteúdo de sua fala como no conteúdo temático 46: **Simbolismo é a indefinição, a claridade a interrogação**. Assim, simplifica o conteúdo para o aluno e imagina estar negociando os significados existentes no conteúdo Simbolismo. Os alunos, no entanto, entendem que a professora está dizendo “**Pergunta**” e não a associam ao Simbolismo.

Conteúdos Temáticos 48 e 49

Podemos ver, pelos quadros abaixo, referentes aos conteúdos temáticos 48 e 49, que o que a professora acredita que os alunos saibam diverge daquilo que eles, efetivamente, sabem.

Quadro 42: Conteúdo Temático 48

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 48: Alunos Surdos – Simbolismo é correto e Parnasianismo é bonito	153 - Selma: (aponta a lousa) Simbolismo. (dirigindo-se a Sara) Você me ajuda? (...) 177- Sara: (aponta no caderno) Simbolismo. Correto. (aponta no caderno) Parnasianismo. Bonito. 178- Selma: Ah! Entendi.

Quadro 43: Conteúdo Temático 49

Conteúdo Temático	Realização Lingüística
CT 49: Prof Lígia - Os Surdos já sabem que o Simbolismo é uma escola mística que trabalha traços do indefinido.	210 - Prof Lígia: (fala para a classe) Antífona tá? É o fragmento que está no caderno de vocês. Antífona é um canto importante que se pode fazer antes ou depois dos Salmos. Porque o Simbolismo é uma escola mística que vai trabalhar traços indefinidos e nós vamos trabalhar bastante destas características. É um texto de Cruz e Souza, o maior representante do Simbolismo, que fez um texto lindíssimo, difícil, indefinido e complicado chamado Antífona, que quer dizer cântico antes ou depois dos Salmos. Eles (aponta os alunos Surdos) já sabem isso porque antes eu expliquei para eles. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) Faz mímica para rezar e cantar.

Nestes dois excertos, revela-se que apesar de a professora acreditar que, de acordo com o Conteúdo Temático 50, **Os Surdos já sabem que o Simbolismo é uma escola mística que trabalha traços do indefinido**, os alunos, na verdade, apenas construíram o sentido de que **Simbolismo é correto e Parnasianismo é bonito**, conforme podemos perceber no Conteúdo Temático 49, quando a aluna Sara resume o conteúdo da aula para a aluna Selma. Essa divergência ocorre porque, como já discutimos, os conceitos são apresentados de forma fragmentada, através de mímicas, que nem sempre são compreendidas pelos os alunos com o significado que a professora intentava. Agravando os problemas de compreensão, a interação se dá apoiada pela língua portuguesa, na qual os alunos não têm muita proficiência.

O trecho em análise confirma que, apesar de professora e alunos estarem interagindo, não se constrói, nessa interação, uma ZPD que permita aos alunos acessarem as funções psicológicas superiores e construírem os conceitos científicos propostos (VIGOTSKI, 1930/2007). Os alunos apenas recuperam e se apóiam em itens lexicais que, na maioria das vezes, não se articulam de maneira coerente.

Conteúdos Temáticos 50 e 51

Nestes conteúdos temáticos é possível ver o esforço de compreensão dos integrantes da interação:

Quadro 44: Conteúdos Temáticos 50 e 51

Conteúdos Temáticos	Realização Lingüística
CT 50: Prof Lígia – Parnasianismo (...), Simbolismo: (...), Romantismo: amor, flor, sentimento, natureza e gostavam.	130- Prof Lígia: (aponta a lousa) Romantismo. 131- Sara: amor 132- Prof Lígia: Cruza os braços. (aponta a lousa) Parnasianismo. E faz curvas no ar. 133- Sara: Entendi. Bonito amor
CT 51: Alunos Surdos – Romantismo: amor e Parnasianismo: bonito amor	134- Prof Lígia: (aponta a lousa) Simbolismo. Inspira vagarosamente. (aponta no caderno) Romantismo amor, flor, sentimento, natureza e gostavam. Faz mímica de dar flores.

Neste excerto, notamos que há uma predisposição tanto da professora quanto dos alunos de causar a impressão de que estão se entendendo, mesmo quando isso não ocorre. Observe-se que não me foi possível levantar o conteúdo temático da fala da professora sobre o Parnasianismo. Entretanto, a aluna, simulando os rituais da escola (GÓES & TARTUCI, 2002), assume uma posição de responsividade (BAKHTIN, 1953/2003), sinalizando que entendeu e que é “**Parnasianismo: bonito amor**”. Parece-me nesse momento, que a professora, por não entender a fala da aluna, considera sua contribuição pertinente, passando então para o próximo assunto, que é o Simbolismo.

3.3.2. Conclusão da análise da aula da Lígia - professora de sala regular

O desenrolar da aula analisada dá-se através de gestos e ações da professora que, segundo Lacerda (1997), são formas híbridas de comunicação. Cumpre salientar que, a meu ver, tais formas não têm características de linguagem. Ao invés de fazer uso de uma linguagem comum e, portanto, abrir

espaços para construção coletiva, ou seja, ZPD – que propicia desenvolvimento, internalização de conceitos científicos e formação da consciência reflexiva – a aula resume-se a negociações de sentido sobre um conjunto de itens lexicais. Pela nossa análise, esse conjunto de itens lexicais parece formar um todo de sentido para o professor e um amontoado de palavras para os alunos.

Por não partilharem linguagem, professora e alunos Surdos estabelecem uma pseudocomunicação. Através dessa tentativa de interação, a professora fica com a impressão de que desenvolveu junto com os alunos Surdos os mesmos conteúdos desenvolvidos com os alunos ouvintes, haja vista a fala da professora no turno 210. Já o aluno assume uma postura de simulação, incapaz de se colocar quando não compreende nem o item lexical que está sendo negociado. A escola, tal como está estruturada, não promove, pois, o desenvolvimento das identidades pessoais buscando apenas uma eficiência técnica em resposta à lógica do mercado (SKLIAR, 1999). Assim, sem inserção da cultura Surda no espaço escolar, esses alunos não se vêem fortalecidos identitariamente e conforme Moura (2000), não se sentem passíveis de “virem a ser”.

A linguagem, na aula em análise, aparece como um conjunto de pequenas coisas que são colocadas lado a lado. Para a professora, fica a impressão de que se ela ensinar uma palavra ela consegue atingir o todo. Não houve sequer condições para que ela compreendesse que o português escrito, instrumento e objeto de sua prática, não é dominado pelos alunos.

Apesar da aparente boa vontade da professora e do respeito que temos por sua corajosa prática de, numa situação de solidão que tem sido a sala de aula, tentar desenvolver um trabalho que atinja a todos, constatamos que muito esforço foi empenhado e pouco ou nada se construiu de significativo no que diz respeito aos conteúdos escolares. Reflexo de uma escola que tem como objetivo a inclusão de todos, mas não sofreu as modificações necessárias para isso. Essa inclusão, construída a partir de políticas inclusivas, mas sem identidade – e por isso ineficazes – acaba por consolidar uma inclusão excludente (FIDALGO & LESSA, 2004).

3.4. Entrevista com Amanda - professora de sala regular

Esta entrevista, assim como as anteriores, também se estrutura a partir dos quatro temas apontados: ensino-aprendizagem, inclusão-exclusão, linguagem e Surdo.

3.4.1. Tema: Ensino-Aprendizagem

Conteúdo Temático 52 e 53

As atividades dos alunos é o que veremos nos próximos quadros:

Quadro 45: Conteúdo Temático 52

Conteúdo temático	Realização Lingüística
As atividades dos alunos ficam no nível do léxico e da cópia.	06 - Amanda – (...) Então eles acabam fazendo muita cópia eu escrevo muitas palavras como substantivos adjetivos é... é... direcionada para o que eu estou falando pra que eles entendam (...)

Quadro 46: Conteúdo Temático 53

Conteúdo temático	Realização Lingüística
Os ouvintes se preparam para o vestibular com os clássicos da literatura e os Surdos com os clássicos da literatura infantil.	06 - Amanda – (...) principalmente poesia, poesia é mais tranquilo trabalhar agora um texto mais complexo, a leitura de um livro se tornou impossível tanto é que a professora que cuida dos DAs ela tá fazendo uma adaptação mandando ler Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, enquanto eu estou dando pros outros da sala Vidas Secas, Dom Casmurro, preparando o pessoal para o vestibular.

É recorrente o uso da palavra como recurso para ensinar a língua para o Surdo e, também neste depoimento, a professora alega que se vale de itens lexicais para que o Surdo compreenda o que está sendo ensinado. Conforme já

discutimos, com base em Bakhtin (1953/2003) e Vigotski (1934b/2001), pautar o ensino na palavra isolada não traz as inúmeras possibilidades de significação que podem surgir numa situação discursiva. Para esses autores, a palavra só faz sentido no contexto.

Além da questão da palavra, outra discussão que retomamos a partir deste conteúdo temático 53 é a adaptação do conteúdo para o Surdo, a qual acaba, muitas vezes, ancorada na idéia de menos valia. Isso é confirmado pela professora, ao dizer que enquanto os ouvintes se preparam para o vestibular, o Surdo faz uma atividade para preencher uma lacuna. Parece-nos que essa é uma estratégia, não intencional por parte da professora, de acobertamento das dificuldades (BOTELHO, 2005); estratégia que garante o aparente convívio harmonioso de professores e alunos no ambiente escolar (GÓES & TARTUCI, 2002). No caso em análise, a professora garante que os ouvintes lerão um livro e os Surdos também lerão, seja ele qual for. Nessa proposta, a atividade de leitura como meio de preencher o tempo sobrepõe-se ao objetivo da leitura para ouvintes. Ainda devemos ressaltar que, diante das dificuldades encontradas com o conteúdo que precisa trabalhar e sem saber o que fazer, a professora delega à professora de sala SAPE (*“a professora que cuida dos DAs”*) a adaptação de seu trabalho. O resultado, segundo a própria professora, não atende ao objetivo (vestibular), mas por não saber como intervir, ela se conforma.

Conteúdo Temático 54

Ainda sobre como se estrutura o trabalho é o que observaremos neste conteúdo temático, a partir do seguinte quadro:

Quadro 47: Conteúdo Temático 54

Conteúdo temático	Realização Lingüística
O professor deve sublinhar algumas palavras para que eles entendam um resuminho rapidinho do	36 - Amanda – Olha esses não são questionadores eles querem tar fazendo uma atividade se você der por exemplo um texto pra copiar, eu to falando de modernismo primeira fase então eu pego meu livro eu sempre tenho dois, três que eu sei que eu vou dar pra trabalhar de grupo de dois eu

conteúdo.	peço pra eles copiem aí eu vou e depois que eles copiaram eu assinalo, passo um traço embaixo dessas palavras mais importantes por exemplo ruptura com passado, quebra com o passado o que é modernismo, linguagem simples né, é texto que o leitor possa compreender melhor né, então eu tenho que pegar umas palavras assim e riscar pra que eles entendam, um resuminho rapidinho do que eles vão lendo.
------------------	--

O recurso da cópia tem sido usado para manter o aluno ocupado e causar a impressão de pertencimento ao grupo, uma vez que realiza atividades no mesmo instante que os demais. A leitura proposta é de textos mutilados, como se a parte que não está grifada fosse desnecessária para o todo textual. Novamente, percebemos o ensino de língua centrado no léxico. A idéia de menos valia, ou de uma deferência, ou ainda de incerteza, que é expressa pelos diminutivos volta a aparecer neste Conteúdo Temático conforme discutido nos CT 11 e 24.

Conteúdo Temático 55 e 56

Os próximos dois conteúdos temáticos nos dão uma possibilidade de ver as concessões oferecidas aos alunos Surdos. Observemos:

Quadro 48: Conteúdo Temático 55

Conteúdo temático	Realização Lingüística
A professora avalia a leitura pelo resuminho do Surdo ou pede para a aluna ouvinte explicar o conteúdo a ele	07 - Elaine – Aí esse material que eles estão lendo, Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho como você faz pra avaliar? 08 - Amanda – Então eles me entregaram o CD, eles visualizaram a história, são CDs que vem com as LIBRAS né, e eles fazem um resuminho aí o que eu entendo... ou seja, o que eu não consigo entender eu peço pra Catarina me auxiliar pra que eu possa ter compreensão do texto

Quadro 49: Conteúdo Temático 56

Conteúdo temático	Realização Lingüística
A professora não tem recursos na escola para trabalhar os conteúdos próprios das séries com os Surdos	23 - Elaine – mas a aula então você procura manter igual as outras? 24 - Amanda – É eu procuro porque eles vão ter que acabar indo prum prum vestibular, um concurso então você tenta oferecer da melhor forma né ééééé como eles estão lendo Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho, que dizer não seria história pra você ta trabalhando no terceiro colegial, mas como você não tem recurso pra ta trabalhando leitura e escrita. Tudo bem, mas eu sei que para um vestibular, fica muito mais difícil para eles entrarem, quer dizer não tem, porque aí todo muito tá ééé dentro de um mesmo sistema assim ali né você é avaliado e eu acho complicado eles acabam também, ééé...

Conforme já discutimos, com apoio em Souza (2006), “*dá-se um desconto*” na avaliação, isto é, aceita-se qualquer produção do aluno. Apesar de a professora ter como objetivo preparar os alunos para o vestibular¹⁴, no caso dos alunos Surdos o estudo de um texto literário é substituído pelo *resuminho* de um outro texto. E esse texto é apresentado não como o material planejado pela professora, mas como única alternativa, devido à falta de material didático em LIBRAS.

Percebemos que a ação da professora, apesar de ser voltada ao que imagina que sejam as possibilidades dos Surdos, é altamente excludente, pois admite que os Surdos tenham um ensino diferente dos ouvintes. Excludente porque a diferença não está na diferença de abordagem para contemplar as necessidades lingüísticas do Surdo, mas na qualidade do conteúdo que não estaria de acordo com a série dos alunos. Esta discussão nos reporta ao exposto por Botelho (2005), quando aponta que a permanência do aluno Surdo na escola é

¹⁴ Não é o caso, aqui, discutir a validade do objetivo da professora.

sustentada por astúcias como a proteção ou acobertamento das dificuldades. E, ainda, ao “*não saber o que fazer*”, sensação que envolve os professores diante da impossibilidade comunicativa que se lhes apresenta (GÓES, 2000).

Conteúdo Temático 57 e 58

Podemos perceber nestes conteúdos temáticos que a aula não sofre modificações devido à presença de Surdos. Observem-se os quadros a seguir:

Quadro 50: Conteúdo Temático 57

Conteúdo temático	Realização Lingüística
A aula é a mesma porque a cobrança da sociedade será a mesma.	21 - Elaine – É tem diferença da aula que você prepara pra sala que tem Surdos pra aula que você dá pra outras salas? 22 - Amanda – Não, eu procuro dar como eu falei, eu dou nas mesmas salas as mesmas aulas é reservo um pouco de tempo pra dedicar pra esses alunos né dúvida, peço cópia, comento alguma coisa na lousa com palavras objetivas com auxilio desse aluno é o que eu consigo né? 23 - Elaine – mas a aula então você procura manter igual às outras? 24 - Amanda – É eu procuro porque eles vão ter que acabar indo prum prum vestibular, um concurso então você tenta oferecer da melhor forma né ééééé (...)

Quadro 51: Conteúdo Temático 58

Conteúdo temático	Realização Lingüística
A professora reserva uma parte da aula para, com o auxílio de uma aluna que sabe sinais, se dedicar	21 - Elaine – É tem diferença da aula que você prepara pra sala que tem Surdos pra aula que você dá pra outras salas? 22 - Amanda – Não, eu procuro dar como eu falei, eu dou nas mesmas salas as mesmas aulas é reservo um pouco de tempo pra dedicar pra esses alunos né duvida, peço cópia, comento alguma coisa na lousa com palavras objetivas com auxilio

ao aluno Surdo.	desse aluno é o que eu consigo né? 23 - Elaine – mas a aula então você procura manter igual às outras? 24 - Amanda (...) Então foi o recurso, a aluna sabe, fica 6 (seis) aulas e essas palavras objetivas é o que eu tenho pra fazer e deixar algum tempo 10/ 15 minutos porque o restante da sala tá pegando fogo e se você ficar mais tempo do que isso né...
-----------------	---

O conceito de inclusão ainda precisa de muito estudo e reflexão nas escolas. A premissa de oferecer igualdade de oportunidades muitas vezes é confundida com tratar igual a desiguais. Apesar de pensar que está oferecendo a mesma aula e a mesma oportunidade de atuar na sociedade, a professora, na verdade, não está preparando este aluno para a cobrança que a sociedade fará. A aula é a mesma para os alunos ouvintes, não para os Surdos, pois não é possível achar que a língua oral utilizada na sala se tornará instância de significação para o Surdo. Percebe-se que a professora sente que não é suficiente e, limitada por suas escassas possibilidades, reserva um tempo para tirar alguma dúvida, pedir cópia ou comentar algo que está na lousa, numa tentativa de atendimento.

Esse tempo destinado aos Surdos só é possível porque há, neste caso, uma aluna que intermedeia a comunicação. Entretanto essa aluna, que funciona como elo entre o aluno Surdo e o conteúdo da aula, também não conhece muito LIBRAS. Uma vez que a escola não tem interlocutores apropriados para esses alunos (GÓES, 2000) e, em seu projeto pedagógico, as implicações de se ter uma minoria lingüística formando a comunidade escolar são desconsideradas, concluímos que a escola espera que o Surdo aprenda “*como se fosse ouvinte*” (GÓES, 2000).

Conteúdo Temático 59

Este conteúdo temático trata de um importantíssimo aspecto da questão de ensino-aprendizagem, que é a avaliação.

Quadro 52: Conteúdo Temático 59

Conteúdo temático	Realização Lingüística
As avaliações de gramática dos alunos Surdos não são corrigidas.	25 - Elaine – Você falou da avaliação de leitura, que você tem recolhido resumo das leituras que eles fizeram e tem usado esse texto pra avaliar a leitura. E a avaliação do restante do conteúdo que você trabalha, como você tem feito? 26 - Amanda – Olha gramática é complicadíssimo. Eu passo exercício, eu acho que gramática é o pior, né. A leitura você ainda coloca umas palavras objetivas, fala “Olha o texto se trata disso.” Poesia eu acho mais simples trabalhar com eles, mas a gramática muito difícil ensinar concordância nominal, verbal, regência, olha complicadíssimo, basicamente eles copiam fica difícil eu falar olha singular, plural, vai pro singular, vai pro plural, olha as regras, pra quem escuta normalmente, escuta o que você fala, muitas vezes eles não sabem o básico que eu vejo. Classes gramaticais, pra entender tudo aquilo, imagine um DA né que fica sem um monte de informação. 27 - Elaine – E aí quando você dá uma avaliação por exemplo de concordância nominal pegando o exemplo que você deu, no caso eles não fazem a avaliação ou fazem e você considera o que eles fizeram? 28 - Amanda - Não no caso eles fazem eu dou a mesma provinha só que eu eu não corrijo da mesma forma eu não dou nota né, a nota que to dando é assim ééé pela pelo interesse de todas as copias que eles estão fazendo, do que eles estão perguntando, da frequência, né daquele interesse que a gente vê, não são todos eu tenho uma aluna em específico que ela vem uma vez por semana como é que eu consigo fazer alguma coisa por ela? É difícil e eu não dou nota vermelha, eu não tenho dado nota vermelha pra eles eu dou 5 (cinco) foi um critério que eu adotei e pra não deixá-los até como eu falei mais peixe fora d'água mais frustrado ainda né então eu adotei aquele

	sistema do 5 (cinco) não to corrigindo a parte gramatical. O texto ainda eu sento corrijo, tento comentar alguma coisa com o auxílio da aluna, mas gramática fica difícil deixo fazer mas não corrijo(...)
--	---

Como se pode observar no quadro acima, a professora discute sua forma de avaliação. Consciente de que não consegue ensinar as regras gramaticais para os alunos Surdos, a professora, numa atitude coerente, não tem como cobrar do aluno que apresente esse conhecimento. Entretanto, o aluno está na sala e não dá para deixá-lo de fora das atividades, referido pela professora como “*peixe fora d’água*”. Por essa razão, a professora dá aos alunos Surdos a mesma prova que aos demais, mas não a corrige. Em uma concessão, a professora adotou o “*sistema do 5*”. O aluno tem garantida a nota 5 para não se sentir excluído. A avaliação passa a ter o papel de legitimar a nota que o aluno está recebendo. Mesmo as atividades de leitura, sobre as quais a professora tem a impressão de que é possível desenvolver um trabalho, ela abre concessões aos Surdos, corrigindo-as de maneira diversa. A princípio, a idéia de avaliar cada um a partir de seu desenvolvimento real em relação ao seu potencial pode parecer justa e adequada. Todavia, o potencial dos Surdos não está sendo considerado e, dessa forma, não se constitui como um critério para o planejamento das atividades didáticas. A nota que não reflete avaliação do processo: tornou-se uma concessão, oferecida pelo interesse, pelo esforço de fazer todas as cópias, por freqüentar as aulas e de tentar realizar a mesma prova que os ouvintes.

Já que o professor não sabe como trabalhar com o aluno de forma a promover seu desenvolvimento, garante sua promoção escolar com a nota mínima. Novamente, a proteção destacada por Botelho (2005) é a ação inclusiva possível.

Se o conteúdo fosse programado a partir das reais necessidades e potencialidades do Surdo, que, segundo Vigotski (1934b/2001), seguem uma linha de desenvolvimento própria, tais concessões seriam desnecessárias. Infelizmente,

reafirmamos que uma escola organizada para alunos ouvintes não pode, mesmo, contemplar necessidades Surdas (LACERDA, 2000).

3.4.2. Tema: Inclusão/Exclusão

Conteúdo Temático 60

No mesmo excerto, pode-se discutir a questão da avaliação como parte da exclusão. Vejamos:

Quadro 53: Conteúdo Temático 60

Conteúdo temático	Realização Lingüística
O aluno é avaliado a partir de seu interesse em fazer cópias e em não faltar à aula.	28 - Amanda - Não no caso eles fazem eu dou a mesma provinha só que eu eu não corrijo da mesma forma eu não dou nota né, a nota que to dando é assim ééé pela pelo interesse de todas as copias que eles estão fazendo, do que eles estão perguntando, da frequência , né daquele interesse que a gente vê, não são todos eu tenho uma aluna em especifico que ela vem uma vez por semana como é que eu consigo fazer alguma coisa por ela? É difícil e eu não dou nota vermelha, eu não tenho dado nota vermelha pra eles eu dou 5 (cinco) foi um critério que eu adotei e pra não deixa-los até como eu falei mais peixe fora d'água mais frustrado ainda né então eu adotei aquele sistema do 5 (cinco) não to corrigindo a parte gramatical....

Ao aluno recai a responsabilidade pelo desinteresse. Aqueles que são interessados e fazem as cópias ficam com conceito 5, mas a aluna que não se interessa em fazer cópias, como pode ficar com este mesmo 5? A professora entra num círculo vicioso: por não conseguir se comunicar/ensinar, frustra-se (SOUZA & GÓES, 1999). Diante dessa frustração, adota medidas para produzir uma nota (exigência burocrática da escola) que não reflete um processo de avaliação, mas sim uma decisão homogeneizadora (SAWAIA, 2006), que independe da capacidade do aluno. Outro aspecto que observamos é que a

professora percebe que o aluno também pode estar frustrado diante de tal situação. Entretanto, parece não perceber que as faltas da aluna podem ser explicadas pelo fato de estar desmotivada para esta aula. Em outras palavras, parece que a professora tem uma percepção de alguns elementos que levam à exclusão do aluno Surdo, embora ele esteja, fisicamente, presente à aula. Entretanto, apesar disso, a professora não consegue romper com a lógica excludente que coloca, no aluno, a responsabilidade por sua inclusão.

3.4.3. Tema: Linguagem

Conteúdo Temático 61

Este conteúdo temático traz um pouco da visão de língua da professora.

Quadro 54: Conteúdo Temático 61

Conteúdo temático	Realização Lingüística
O aluno aprende pouco do que o professor oferece.	29 - Elaine – E as outras interpretações de texto que você trabalha em sala por exemplo poesia ãããã esses eles conseguem te devolver pra você avaliar e dar nota 30 - Amanda – Sim mas muito pouco eles respondem muito pouco a compreensão é difícil é como se eles tivessem lendo japonês entendeu ou inglês né é uma outra língua então é muito pouco que eu tenho de volta de tudo que eu procurei falar pra eles

A professora tem consciência do problema da língua não partilhada e, em vários momentos da entrevista, deixa claro que não consegue se comunicar com os alunos. Entretanto, por vezes, como podemos ver neste excerto, parece colocar o aluno em uma situação de inferioridade, pois **de tudo que ela procura falar, ele devolve pouco**. Apesar de ser um problema compartilhado de comunicação – a professora não consegue se comunicar com eles e eles não conseguem se comunicar com ela – parece-nos que ocorre um apagamento de uma das pontas do problema. A questão fica para o aluno: é ele que devolve um texto com uma

série de problemas gramaticais, que se atrapalha na compreensão, que devolve pouco do que lhe foi oferecido. No entanto, os textos a que os alunos Surdos foram expostos são fragmentos, resumo daqueles que são lidos pelos ouvintes (somente algumas palavras foram sublinhadas por ela para chamar a atenção dos alunos Surdos). Nesse contexto, chama a atenção que a professora diga que eles devolvem *pouco* de *tudo* que ela lhes oferece. Talvez neste *tudo* da professora esteja incluído o que foi oferecido a partir do discurso oral, inacessível ao Surdo. Conforme já discutimos nos CTs 34-40, há um conhecimento ainda bastante incipiente de português escrito por parte desses alunos, e uma vez que o acesso ao conteúdo da aula se dá por esta via, pouco se pode esperar dos alunos Surdos. Ocorre que, na escola inclusiva que temos, as necessidades do aluno Surdo são vistas, mas não são olhadas (TEIXEIRA, s/d).

3.4.4. Tema: Surdo

Conteúdo Temático 62 e 63

O Surdo, pela análise destes conteúdos temáticos, é visto como passivo e apático.

Quadro 55: Conteúdo Temático 62

Conteúdo temático	Realização Lingüística
Os alunos Surdos podem ser interessados ou não.	33 - Elaine – Acho que no geral o que eu precisava saber um pouco da avaliação da sua dinâmica de aula ééé acho que foi possível, você enxerga esses alunos como interessados ou não como eles se portam enquanto alunos que tipo de alunos eles são? 34 - Amanda – Olha como eu te falei eu tenho alunos super interessados que vem ali olha né, uma menina do terceiro C ela vem, inclusive ela tira nota boa em todas as matérias tira só dez ééé eu vejo ela interessada, ééé boa parte é mais ou menos acomodada que sabe que vai receber copia sabe mas tem aquele mínimo necessário porque se não a gente não consegue

	fazer mais do que isso e uma parte desanimada e que falta muito também né?
--	---

Quadro 56: Conteúdo Temático 63

Conteúdo temático	Realização Lingüística
Os alunos Surdos querem estar ocupados.	35 - Elaine – Esses alunos em específicos do terceiro X? 36 - Amanda – Olha esses não são questionadores eles querem estar fazendo uma atividade se você der por exemplo, um texto pra copiar (...)

Ao falar dos alunos Surdos, a professora pinta um quadro de alunos alienados e tarefeiros. Sem compreender os mecanismos da educação empobrecida que recebem, muitos se satisfazem com manter-se ocupados na sala de aula. Estando em atividade, eles têm a impressão de que fazem parte do contexto escolar e de que estão aprendendo. Sobre a forma como os Surdos vêem essa educação empobrecida, Botelho (2005) afirma que por não a compreenderem como deficitária, eles “*se auto-atribuem um estigma de incapacidade*”.

Talvez por se julgarem incapazes, ou por acharem o ensino enfadonho e repetitivo, uma vez que muitos conteúdos não são significativos, os alunos desanimem e falem tanto às aulas. A professora sente que os alunos gostam de copiar. Isso parece apontar para o fato de que talvez, através da cópia, de forma mecânica e sem significação, o Surdo sente-se incluído nas atividades da sala de aula. Isso já foi apontado por Góes e Tartuci (2002: 114), que, em suas pesquisas acerca da inclusão na escola regular, mostram que alunos Surdos, numa posição excludente, simulam o papel de aprendizes e reproduzem os rituais escolares.

3.4.5 Conclusão da análise da entrevista com a professora Amanda

Pela análise aqui apresentada, percebe-se que existe uma apatia generalizada. A professora que delega a outra o planejamento, ou mesmo a

execução das atividades, porque se sente despreparada e desamparada. O aluno que reproduz atividades mecânicas para se manter no ambiente, ou aquele que falta e desiste. E todos são apresentados como frustrados.

As atividades são propostas para preencher o espaço/tempo necessário para a conclusão do ano letivo. A avaliação cumpre uma exigência protocolar. Um grande jogo de simulação entra em cena e os sujeitos do processo comportam-se de maneira protocolar sem, no entanto, cumprir os objetivos que os levaram a estar no mesmo espaço escolar.

Esta inclusão perversa condena esses jovens a passarem pelos bancos escolares sem desenvolverem seu potencial, sem se preparar para o que a sociedade certamente cobrará deles. O próprio sistema coloca o educador em uma situação de fragilidade, sem ferramentas para realizar seu trabalho. Assim, o objetivo primeiro da educação inclusiva, igualdade de oportunidades, não se cumpre.

Feita a análise da entrevista com a professora Amanda, na próxima sessão analisaremos alguns Conteúdos Temáticos extraídos da transcrição de uma aula desta professora. Destaco que muitos são similares a outros já levantados na aula da professora Lígia e, portanto, analisaremos apenas algumas novas contribuições que surgiram nessa interação.

3.5. Aula da Amanda - professora de classe regular

Conteúdo Temático 64

No quadro a seguir, pode-se observar como a diferença é reconhecida na dificuldade comum a Surdos e ouvintes:

Quadro 57: Conteúdo Temático 64

Conteúdo temático	Realização Lingüística
CT 64: Prof Amanda – Se o texto é difícil até para os ouvintes imagine para o	21 - Prof Amanda: - (...) (voltando-se para ASS) Tudo Bem? As meninas entenderam? Elas entenderam o texto? 22 - ASS: É difícil o texto, a linguagem 23 - Prof Amanda: – É, por causa de algumas palavras difíceis,

Surdo.	é difícil até pra nós , é né porque nós saímos lá de um galego português do Trovadorismo e aí foi caminhando, um português mais né moderno, mas mesmo assim algumas palavras são difíceis mesmo pra nós entender, mas deu pra entender a tônica teatro moralizador né?
---------------	---

Mais uma vez a diferença é reconhecida, mas esse reconhecimento está associado a uma idéia de dificuldade para os ouvintes, que é maior para os alunos Surdos. O uso das expressões “*a gente*” e “*eles*” parece demonstrar que há uma divisão marcada pela diferença na qual “eles” são menos capacitados que “a gente”. A percepção da diferença como linha de desenvolvimento diferente (VIGOTSKI, 1930/2007) parece não estar sendo cogitada na interação, pois esta percepção requer uma reflexão que a escola não propicia. Por isso, o desconhecimento de quais são as possibilidades e as necessidades desse aluno Surdo (GÓES, 2000).

Conteúdo Temático 65

O próximo quadro traz explicitada a dificuldade reconhecida pelos próprios alunos Surdos:

Quadro 58: Conteúdo Temático 65

Conteúdo temático	Realização Lingüística
CT 65: As alunas não fazem a atividade porque sentem dificuldade em trabalhar o texto poético.	73- Selma (está escrevendo um texto e lê para Sara): Nós não fizemos porque é difícil. 74 - Sara – (Ajudando a construir o texto apaga e reescreve, lê em seguida para Selma) Nós não conseguimos fazer porque é difícil. 75 - Selma - (...) 76 - S4 – Ta bom, não fizemos porque é difícil. 77- Selma – É, nós não escrevemos porque é difícil. 78 - Sara – Acrescenta aí, é difícil poesia, poesia. (mostram

Aqui se revela uma situação bastante comum: os alunos precisam adaptar-se a uma situação de aprendizagem que não condiz com sua fluência em língua portuguesa. No Brasil, o Surdo não possui muitas possibilidades de desenvolvimento pleno de linguagem, conforme Botelho (2005), faltando-lhes condições para o seu desenvolvimento na educação oferecida. Também não podemos nos esquecer de que esses alunos têm sua história escolar marcada pelo oralismo (MOURA, 2000) que, segundo Quadros (1997), atrapalha o desenvolvimento pleno de linguagem do aluno. Assim, o português, que é sua segunda língua, não foi desenvolvido por eles da mesma forma que por um aluno que o usa como primeira língua e, conseqüentemente, tal distinção deve ser prevista pelo professor/pela escola ao serem preparadas as atividades didáticas destinadas ao aluno Surdo.

Conteúdos Temáticos 66 e 67

A seguir são retratados os diferentes sentidos construídos a partir da escrita de um resumo na lousa, pela professora.

Quadro 59: Conteúdos Temáticos 66 e 67

Conteúdo temático	Realização Lingüística
CT 66: Prof Amanda – Os Surdos entendem a matéria a partir do resumo que a professora coloca na lousa.	90 - Prof Amanda - ... (aproxima-se de ASS2) É, comenta com eles, comenta com eles que eu vou passar um breve resumo da matéria. O que eu falei pra sala de aula, eu vou passar agora na lousa pra... eles vão poder ta olhando e dúvidas perguntar. Comenta só pra saber o que ta acontecendo. (para ASS2) Você fale com ele pra mim por favor.
CT 67: Alunos Surdos – A professora escreverá um resumo para copiar.	91 - ASS – Todos, um resumo, escrever.
	92 - Sara – Escrever um resumo
	93 - Selma – A professora vai escrever um resumo para

	copiar.
	94 - ASS – Discutir, balançar as mãos no ar, perguntar.
	95 - Selma – Perguntar, entendi.

Neste conteúdo temático fica explícita a noção de não pertencimento ao grupo. O que a professora falou para sala de aula, que não inclui os Surdos, se tornará acessível a eles a partir da cópia que farão da lousa. A atividade pedagógica fica restrita à cópia. Conforme já discutimos, o aluno deverá se apropriar dos conteúdos da aula a partir do texto escrito em uma língua que ele não domina. A aula acontece a despeito de sua presença na sala de aula. (TEIXEIRA, s/d)

Percebemos, na fala da professora, uma preocupação em considerar a presença do aluno Surdo. Entretanto sua preocupação não se materializa em ações que atendam às necessidades desse aluno.

Pelo lado do aluno, participando da aula apenas a partir da leitura do resumo do conteúdo, as problematizações e interações, a construção de uma ZPD coletiva, que são imprescindíveis ao desenvolvimento e à construção de conceitos científicos, não acontecem. Neste cenário, como já dissemos, Vigotski (1934c/2004) adverte que não se efetiva a aprendizagem, nem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Conforme também já discutimos, a escola não propicia ambiente positivo para o desenvolvimento identitário do Surdo. Essa situação fica evidente na resignação dos alunos, que copiam, sem questionamentos, o que a professora escreve. Encerra-se na cópia sua participação na aula.

Conteúdo Temático 68 e 69

Nos próximos quadros, pode-se verificar como foi resolvida uma dificuldade explicitada pelos Surdos:

Quadro 60: Conteúdo Temático 68

Conteúdo temático	Realização Lingüística
--------------------------	-------------------------------

CT 68: Prof Amanda - Como as alunas Surdas não conseguem ler Vidas Secas, devem ver o CD Iracema, que é em LIBRAS.	103 - ASS1 – Professora, vem cá. 104 - Prof Amanda – oi 105 - ASS1 – Ela veio falar pra mim que o livro Vidas Secas elas não estão conseguindo entender. 106 - Prof Amanda – Não, ééé lembra que eu comentei, eu comentei com elas uma vez que tem o CD do Iracema que elas podem estar vendo, Iracema, eu comentei acho que elas não se recordam, o CD tem LIBRAS, elas não precisam ler Vidas Secas.
---	---

Quadro 61: Conteúdo Temático 69

Conteúdo temático	Realização Lingüística
CT 69: Prof Amanda – A avaliação dos alunos Surdos é feita por meio de um trabalhinho ou provinha sobre o CD de Iracema	106 - Prof Amanda – (...) elas não precisam ler Vidas Secas. 107 - ASS1 – Ah tá, porque elas vieram falar comigo. 108 - Prof Amanda – Elas descem, fala com a Catarina tem o CD Iracema e aí elas vão ver o filme brasileiro tem línguas de sinais tudo, elas conseguem e aí eu vou pedir um trabalhinho em cima disso, eu faço uma provinha com elas sobre o CD, tem lá tem que conversar com a Catarina.

Pelo diálogo entre ASS1 e a professora, verifica-se que a escola não oferece materiais em LIBRAS voltados ao conteúdo a ser desenvolvido com a série dos alunos Surdos e, assim, utiliza-se o que está disponível. Como a professora só tem uma opção, enquanto os alunos ouvintes farão uma avaliação sobre a leitura de Vidas Secas, os Surdos, que até tentaram ler Vidas Secas e não entenderam, farão uma atividade sobre o CD Iracema. Caracterizando o trabalho dos alunos Surdos como uma atividade menor, a professora utiliza termos no grau diminutivo, aspecto já discutido nos CTs 11, 24, 53.

Observe-se que ao propor uma atividade diferenciada para os alunos Surdos, a professora não parte do princípio de construção de conhecimento em

que a atividade é planejada tendo em vista o desenvolvimento real do aluno para oferecer-lhe um desafio um “*tantinho*” maior (HADJI, 2006) e provocar um conflito que resulte em salto qualitativo no seu desenvolvimento. A atividade aparece como uma concessão oferecida por ela. Concessão necessária, certamente, por não haver material na escola, não haver língua partilhada entre Surdos e ouvintes, não haver formação que indique para a professora como construir sua prática considerando a presença de alunos Surdos na sala.

Conteúdo Temático 70

No próximo quadro, revela-se a concepção que a professora parece ter sobre a metodologia de ensino-aprendizagem adequada aos Surdos.

Quadro 62: Conteúdo Temático 70

Conteúdo temático	Realização Lingüística
CT 70: Prof Amanda – O ensino para Surdos tem que ser objetivo, sem muita explicação.	112 - Prof Amanda – Por exemplo você tem que pegar aqueles trechos mais importantes e falar pra elas. 113 - ASS1 – É foi o que eu falei pra elas. 114 - Prof Amanda – Pega aqueles trechos assim, que fala da sociedade da época, falar o básico assim, Gil Vicente éééé viveu num em determinado período situações tal e tal, foi um escritor brilhante que escreveu peças teatrais e passado tanto tempo era uma pessoa que poderia ser lido como se tivesse falando dos dias de hoje. Não adianta tentar explicar demais tem que ser objetivo.

A professora está orientando a explicação que ASS1 deverá dar aos alunos Surdos. Nessa orientação, a professora sugere à aluna que **seja objetiva uma vez que não adiantará explicar demais**. Dois aspectos chamam-nos atenção neste conteúdo temático. O primeiro é que a professora não acredita que o conteúdo possa ser ensinado para esses alunos; então, orienta a aluna a explicar em duas ou três frases **tudo** que ela falou em duas aulas. Mais uma vez, a professora coloca o aluno Surdo numa posição de *falta de*, de *menos que*. O

segundo fato a se notar é que a professora transfere para a aluna a responsabilidade por desenvolver o trabalho de ensino-aprendizagem. Ela abre mão do seu papel de professora mediadora na construção do conhecimento, uma vez que reconhece não ter a ferramenta que possibilitaria desenvolvê-lo, que, no caso, é uma língua partilhada.

Nestes últimos conteúdos temáticos podemos também ver que a professora sugere que a aluna passe, de maneira pontual, alguns conceitos prontos aos alunos. Esta simples transferência impossibilita a criação de uma situação de construção coletiva e colaborativa (MAGALHÃES, no prelo) de conhecimento.

3.5.1. Conclusão da análise da aula da Amanda - professora de sala regular

Durante a aula analisada, houve pouquíssima participação dos alunos Surdos. A professora revisava conteúdos dos anos anteriores e deu uma aula expositiva. Sem intérpretes, os alunos Surdos ficaram alheios ao que estava ocorrendo em sala de aula. Em momentos esporádicos, a professora tentava incluir os alunos na aula valendo-se do apoio de uma aluna que possui poucos conhecimentos de LIBRAS.

O planejamento da aula não considerou a presença de alunos Surdos na sala e, portanto, não os atingiu. Nesse contexto, as possibilidades de acesso ao conteúdo configuraram-se através de cópia do resumo da matéria, oferecida pela professora e a promessa de explicação, oferecida pela colega de sala.

Novamente, a situação nos indica que a inclusão não está ocorrendo nem no seu conceito mais básico e cotidiano que é o de acolhimento. Exceto por ações isoladas, esses alunos incluídos são estranhos ao grupo, experimentando uma sensação de não pertencimento e humilhação, caracterizada por Sawaia (2006) como *sofrimento ético-político*.

Sua condição lingüística diferenciada não é contemplada nem reconhecida. Tanto professor quanto alunos se constroem diante da vivência da dificuldade de comunicação. Como solução, assumem papéis deficitários em que nem alunos nem professor exercem seus papéis no contrato escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa, com foco na inclusão escolar do aluno Surdo, teve o propósito de analisar como se dava o ensino-aprendizagem deste aluno na sala de aula de língua portuguesa em classes comuns de ensino regular no Ensino Médio.

Para fazer esta análise, foi considerada a perspectiva de três professoras, duas que ensinam na classe regular como professoras de português e uma que oferece atendimento especializado na sala SAPE, sendo que todas atuavam com um mesmo grupo de alunos em uma escola regular de Ensino Médio.

As aulas de língua portuguesa analisadas tinham, como conteúdo principal, o estudo de textos literários. As professoras não falavam em LIBRAS e não contavam com a presença de um intérprete. Como recurso de educação especial oferecida em escola regular, prevista na LDB, professoras e alunos só podiam contar com o suporte de uma sala SAPE.

Para entender como se dava o processo ensino-aprendizagem, procurei direcionar meu olhar para quatro temas que se destacaram no decorrer da análise: ensino-aprendizagem, linguagem, inclusão-exclusão e Surdo.

Meu olhar, ao caminhar por esses quatro temas, tinha por objetivo perceber de que forma tais questões eram entendidas pelos profissionais que participaram desta pesquisa e como essa forma de entendimento interferia nas expectativas e decisões pedagógicas que buscavam promover o ensino-aprendizagem dos alunos Surdos.

Há bastante tempo que se modificou a visão sobre a inserção do aluno Surdo na sala de aula comum, saindo de uma posição dita integradora para uma posição inclusiva. Assim, da integração que, em linhas gerais, esperava que o aluno se adaptasse à realidade existente na escola comum e pudesse se “normalizar” a partir de sua permanência nela, passamos para uma visão de inclusão, pela qual se deve propiciar igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e construção de uma realidade escolar que considere as diferenças sem buscar a homogeneização.

Apesar de essa mudança ideológica significar avanço no atendimento às diferenças, especificamente no âmbito desta pesquisa, que estuda o ensino-aprendizagem de Surdos, pudemos observar que tal mudança ocorreu muito mais no que diz respeito às leis e às discussões teóricas do que à realidade das escolas. Percebemos, na escola pesquisada, que não estão disponíveis os mecanismos de inclusão do Surdo, tal como previstos nas diretrizes pedagógicas e trazidos a este trabalho na voz de Perlin (2000).

Com direito a intérprete em sala de aula, a professor Surdo para o desenvolvimento da língua de sinais, a professores com conhecimentos de LIBRAS para acesso aos conteúdos das aulas pela língua que dominam, a professor de língua portuguesa como segunda língua e atendimento pedagógico especializado, além de inserção da cultura Surda no ambiente escolar, prerrogativa de escola que trabalha com mais de uma realidade lingüística, o aluno Surdo pode contar, apenas, com o apoio da sala SAPE.

A análise mostrou que esta sala de apoio não dá conta de suprir todas as demandas e acaba por oferecer um trabalho deficitário quanto à visão de linguagem, ao apoio aos conteúdos do Ensino Médio e às necessidades dos Surdos que ora buscam a sala com dúvidas sobre os conteúdos estudados, ora recusam-se a receber atendimento por considerá-la excludente.

O atendimento parece apoiar-se numa visão de linguagem fragmentada, a partir de itens lexicais, bem como na simplificação de conteúdos, na tradução de palavras, talvez, apenas na transposição palavra/sinal e na busca de trazer para o concreto os conceitos trabalhados em sala de aula. Discutimos a forma como esse atendimento está estruturado, à luz da teoria vigotskiana, destacando os avanços que poderíamos ter no que diz respeito _à construção de funções psicológicas superiores. Sabendo que o aprendizado de conceitos científicos tem como lugar privilegiado o ambiente escolar, questionamos a igualdade de oportunidades oferecida pela escola, que não possui ferramentas para, efetivamente, promover o desenvolvimento pleno de todos os seus alunos.

Os professores dessa escola, dita inclusiva, também devem contar apenas com a professora da sala SAPE como apoio ao trabalho inclusivo. Esse apoio

ocorre em situações informais em que os profissionais conseguem se encontrar fora do horário de trabalho, pois o horário destinado a discussões das questões pedagógicas, isto é, os HTPCs, não são comuns aos professores e à professora da sala especial. Levanto, aqui, um questionamento que não foi possível discutir neste trabalho, mas que os dados suscitam.

Visto que a professora de sala SAPE afirma trabalhar com aquisição dos conteúdos que os alunos não adquiriram na sala de aula, visto que os professores de sala comum e a professora de sala SAPE não se encontram, visto que os alunos não se apropriam dos conteúdos do Ensino Médio porque é desenvolvido em língua oral, pergunto: sem oportunidade de discussão e planejamento e contando apenas com o que trazem os alunos Surdos, que não entendem direito o que acontece na sala de aula, que elementos tem a professora de sala SAPE para estruturar esse atendimento? Creio que é um ponto a ser estudado na complicada teia da atual configuração da escola inclusiva.

Neste momento, que faço uma análise reflexiva sobre a pesquisa aqui apresentada, gostaria de trazer dois turnos da entrevista com a professora de sala SAPE que não foram objeto de análise nos conteúdos temáticos porque não respondiam diretamente a pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho, mas que apontam para uma questão que precisa ser investigada e precisa ser objeto de ações governamentais.

No turno 10 da entrevista com a professora de Sala SAPE, ela declara que o profissional não precisa ter LIBRAS para ser contratado para trabalhar na sala de apoio. Um paradoxo interessante esse de não precisar conhecer a língua de seu interlocutor. Outro fator que chama atenção está no turno 44: a professora afirma que não recebeu assessoria da Secretaria de Educação ao longo daquele ano, o que denota que não há formação continuada em serviço ou que a formação se dá por eventos pontuais, sem uma política de formação.

Sendo o profissional de Sala SAPE um dos principais responsáveis pelo processo inclusivo, a falta de investimento em sua formação contribui para o fracasso da inclusão e para a promoção da exclusão.

Assim, a importância e a necessidade de formação dos profissionais que atuarão em prol da inclusão aparecem como imprescindíveis nas determinações da legislação, nas análises feitas por esta pesquisadora e aqui apresentadas, bem como no discurso dos profissionais entrevistados para este trabalho. Diante disso, poderíamos dizer que é senso comum que a formação precisa estar à frente da política de inclusão. Contudo, o que se percebe é que não há vontade política para garantir que se cumpra o que determina a lei. Para ilustrar um pouco mais esta questão, e também para atender a uma das propostas deste trabalho, que é de reflexão e denúncia, cito mais um dado colhido durante as entrevistas para este trabalho.

A escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, conforme já apontei na metodologia, recebe todos os alunos que saem da escola especial para Surdos que há no município. Atualmente há 43 alunos Surdos inclusos entre os períodos da manhã e noite. Devido à demanda, a escola exerce forte pressão para o oferecimento de curso de LIBRAS aos professores da escola. Diante de tal necessidade, a Diretoria de Ensino se pronunciou informando que se houvesse um grupo de vinte e cinco professores interessados em aprender LIBRAS, eles abririam um curso na escola. Foi feita, então, uma pesquisa de disponibilidade de horário junto aos professores (relembro que na caracterização da escola expus que boa parte do corpo docente acumula cargos).

Com 17 professores interessados e com horário disponível para fazer o curso, a Secretaria não abriu uma turma porque havia estabelecido o número mínimo (25) de professores para oferecer o curso. Entretanto, não estamos falando somente de 17 professores, mas principalmente de 43 alunos que não interagem com seus professores. E dos que virão nos próximos anos. E de um trabalho pedagógico comprometido.

A inclusão que está posta desconsidera a necessidade de formação dos professores, na medida em que os órgãos competentes não oferecem cursos específicos. A inclusão que está posta desconsidera a diferença lingüística do aluno quando não faz questão que o professor que o atenderá conheça a LIBRAS e quando não coloca intérprete na sala de aula.

À parte desses questionamentos que, se fogem ao escopo do trabalho, não fogem ao contexto, retomo a reflexão sobre os resultados deste trabalho.

Recorrente no trabalho dos três profissionais que colaboraram com a pesquisa em questão, chama-nos atenção algumas estratégias que observamos. São elas: simplificação dos conteúdos, trabalho estruturado no léxico e tentativa de tornar o conteúdo concreto, devido à crença de que o aluno é incapaz de pensamentos abstratos. Estratégias estas que, segundo percebo, se materializam em um ensino empobrecido que, no caso de sala de aula, vale-se principalmente de cópia de material escrito na lousa. Também notei, nos professores, insatisfação com a qualidade de seu trabalho que aparece, ora subentendida em diminutivos, ora claramente explicitada em suas falas, ao se colocarem como profissionais frustrados e sem conhecimentos para mudar a situação.

O desconhecimento das demandas implicadas em possuir uma minoria lingüística no seu contexto de trabalho e a confusão entre o conceito de inclusão e integração, a nosso ver, são fatores que levam a ações equivocadas, tais como a de não haver um planejamento que considere as diferenças lingüísticas, culturais e sociais desses alunos e a clara divisão dos alunos em dois grupos. O dos ouvintes que, apesar de encontrarem dificuldades, atingem os objetivos e são preparados para as demandas sociais e o grupo dos Surdos, que são defasados ou faltosos, desinteressados ou terefereiros, ou, ainda, com demandas pessoais que os prejudicam no desenvolvimento, não tendo, portanto, como serem preparados para as demandas sociais.

Outro equívoco percebido por meio da nossa análise está na avaliação da aprendizagem desses alunos que, ou ocorre como uma tarefa para ser feita no mesmo instante em que os alunos ouvintes estão sendo avaliados, ou é uma forma de legitimar uma nota que atende a uma necessidade protocolar. Tal expediente garante a encenação harmoniosa e homogênea de que todos são iguais e, portanto, ninguém está excluído do processo.

Toda essa encenação leva profissionais comprometidos, como estes aqui apresentados, a atitudes desesperadas, a ponto de tentarem explicar conceitos tão complexos como os relacionados aos estudos literários a partir de mímicas,

desenhos e vocábulos soltos aleatoriamente num papel. Ou então, numa demonstração de impotência ainda maior, delegar ao outro a responsabilidade pelas adaptações do seu planejamento.

Por estarmos inseridos num paradigma de pesquisa sócio-histórico-cultural, temos uma percepção dialética da questão, pois não responsabilizamos o professor pelos problemas da inclusão que aqui apontamos. Nossa posição nos faz considerar que é assim que a escola em geral e, a escola inclusiva em específico, constituiu-se ao longo de nossa história; e que o professor constituiu-se a partir desse contexto escolar. Contexto que não se organiza de forma a oferecer com qualidade nem o que já possui, como, por exemplo, a sala SAPE. Apesar de sua existência, não há momento de planejamento e troca, para juntos, professor de sala comum e de apoio, construírem o trabalho inclusivo. Não há quem oriente o professor, embora haja, na escola, a figura do coordenador pedagógico que, por sua vez, também não é orientado. Está instituído o HTPC, mas nele não está prevista a presença do professor de sala SAPE em horário compatível. Há a possibilidade de curso de LIBRAS, mas sua implementação esbarra numa exigência numérica. Infelizmente, há poucos mecanismos de apoio à inclusão e o que há, ainda é mal utilizado.

Em meio a todos esses desencontros, temos um aluno que não vê atendida nenhuma de suas necessidades. Que precisa corresponder ao ensino que recebe em sala, pela oralidade, que não lhe é acessível. Que não é contemplado por elementos no projeto político pedagógico da escola que o façam se sentir pertencente ao grupo escola. Que possui sua identidade abalada pela invisibilidade que suas questões representam na organização escolar. Que, para suplantar o sofrimento que lhe é impingido, participa de um jogo de encenação no qual a escola é conivente.

Ilustrando essa simulação que ocorre em nome da sobrevivência num ambiente que se mostra hostil a alunos e professores, trazemos a aula da professora Lígia novamente ao olhar analítico. É possível observar que, ao longo da aula, não há nenhum momento em que a professora peça aos alunos para repetir qualquer sinal ou que reformulem alguma expressão que ela não tenha

entendido. Por parte dos alunos o jogo continua e, também eles não dizem em nenhum momento para a professora que não compreenderam o conteúdo ou um vocábulo qualquer. Porém, afirmam reiteradas vezes que entenderam conforme pode ser observado nos turnos: 37, 39, 68, 127, 133, 149, 156, 161, 163, 178, 198.

Deve-se reiterar que esta pesquisa foi desenvolvida sob a ótica da teoria sócio-histórico-cultural, que considera o homem constituído na e pelas trocas sociais mediadas pela cultura e situadas na história. Está embasada pela teoria de ensino-aprendizagem de Vigotski, que tem na linguagem sua principal ferramenta mediadora de acesso às funções psicológicas superiores. Filia-se aos Estudos Surdos, que consideram o indivíduo Surdo como representante de uma minoria lingüística com todas as suas implicações. Em diálogo com todos esses fundamentos teóricos, procurei estudar como se dava o ensino-aprendizagem dos alunos Surdos nas classes comuns de ensino regular.

Concluo este trabalho dizendo que, diante do quadro exposto, a escola parece não cumprir seu papel no desenvolvimento dos alunos. Exceto, talvez, por eventos pontuais, são poucas as possibilidades de os alunos se apropriarem de conhecimentos para pleno exercício da cidadania. O aluno Surdo não tem conhecimento lingüístico suficiente de língua portuguesa, sua segunda língua, para acompanhar aula de português primeira língua, que lhe é oferecida na escola bem como de acompanhar qualquer outra disciplina. Conseqüentemente, o aluno não avança: continua com seus conceitos cotidianos iniciais, pois são raras as ocasiões que se constituem como espaços de produção de conhecimento coletivo.

Também ressalto que as análises configuram a vivência do sofrimento ético-político tanto do Surdo – oriundo da ausência de direitos básicos, que são negligenciados pelo Estado, o que o acaba levando a constantes exposições ao fracasso –, quanto do professor – que parece se sentir desamparado e despreparado e ainda acaba sendo responsabilizado pelas falhas da inclusão. É voz corrente que a inclusão tem seu principal entrave na resistência do professor em aceitá-la. Entretanto, pelo que pude observar no âmbito deste trabalho, tal posicionamento não se confirma. As professoras participantes desta pesquisa

demonstraram, ao contrário, interesse no aluno e em aprender LIBRAS, o que me leva a crer que esse discurso que responsabiliza o professor, de fato, cumpre o papel de encobrir a omissão do poder público.

Em última instância, vale apontar que a escola que poderá incluir o aluno Surdo, de fato e de direito, ainda precisa ser configurada. Pelo que foi possível observar, o tipo de escola que temos não dá conta das demandas lingüísticas, políticas, sociais e culturais, pelo fato de, entre outros fatores, serem estes alunos representantes de uma língua outra (LIBRAS) que não a que circula no ambiente escolar.

Acredito que esta pesquisa possa provocar mudanças, ainda que mínimas, pois plantou, na escola em que foi desenvolvida, o gérmen da discussão e da reflexão acerca da inclusão que se pratica.

Entendo que, ainda que apoiada em pressupostos teóricos, esta pesquisa se vê atravessada por minhas representações a partir da interação entre mim e os professores envolvidos e que suas conclusões não esgotam o assunto. Muito pelo contrário, suscita mais investigações, análises e discussões. Mas também percebo que ela coloca em evidência uma perversa inclusão que, ou esconde as diferenças sob o manto da indiferença, ou mascara seus conflitos numa simulação de igualdade de direitos e oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGRA, K. L. O. A integração da língua e da cultura no processo de tradução. *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*, www.bocc.ubi.pt, p. 1-18, 2006.

ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BAKHTIN, M. (1953) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; Volochinov, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo, ed. Hucitec, 1999, 9ª edição.

BOTELHO, P. *Linguagem e letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social, Lei nº. 8.742, de 07 de dezembro de 1993. Dispõe Sobre a Organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília. Disponível em: www.congemas.org.br/loas.pdf. Acesso em 25 de julho de 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 25 de julho de 2008.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, p.1, 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em 28 de julho de 2008.

_____. Decreto 5.620, de 23 de dezembro de 2005. Regulamenta LEI 10. 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, p. 3, 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/D5626.htm. Acesso em: 28 de julho de 2008.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CARTA Aberta ao MEC – Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA Grupo de Pesquisa do CNPq "Inclusão e Alteridade" – UFPB. Disponível em www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=10137. Acesso em: 25 de julho de 2008.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2005.

CERTAU, M. de. *A cultura no plural*. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1995.

FARAH, M. F. S. *Gênero e políticas públicas: iniciativas de governos subnacionais no Brasil*. São Paulo: NPP/FGV-EAESP, 2002.

FELIPE, T. A. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais. In: Strobel, K. L; Dias, S. M. S. (org.) *Surdez: Abordagem Geral*. FENEIS. Curitiba, PR: Ed. Apta, 1995, p.22-23.

_____. Um estudo diacrônico de Verbos da LIBRAS e da ASL. Trabalho que seria apresentado no Encontro da ANPOLL, 1996.

FERREIRA-BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1995.

FIDALGO, S. S. *A Linguagem da inclusão/exclusão social-escolar na história, nas leis e na prática educacional*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

FIDALGO, S. S.; LESSA, A.B.C.T. Inclusão Excludente. Trabalho apresentado no 52º GEL e submetido para a revista do 52º Grupo de *Estudos Lingüísticos*. Campinas: Unicamp, Julho, 2004 (prelo).

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema* São Paulo: Memnon, 1997.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo: Ática, 2006.

GÓES, M. C. R. de. Com Quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais? In: GÓES, M.C.R.; LACERDA, C.B.F. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 29-50.

GÓES, M.C.R., TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A C B, HARRISON M. P., CAMPOS, S. R. L. TESKE. *O Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GÓES, M. C. R.; SOUZA, R. M. A linguagem e "estratégias comunicativas" na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 59-76, dez. 1998.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista*. São Paulo: Plexus, 2002.

GRANNIER, D. M. Português-por-escrito para usuários de LIBRAS. *Integração*, Ano 14, nº. 24, 2002, p. 48-51.

HADJI, C. É preciso apostar na inteligência dos alunos. *Revista Nova Escola*, ed. 198, Editora Abril, 2006. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edições/0198/aberto/mt_191439.shtml. Acesso em: 28 de julho de 2008.

KARNOPP, L. B. *Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais*: estudo longitudinal de uma criança surda. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

LACERDA, C. B. F. O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de Aula de alunos ouvintes: Problematizando a Questão. In: GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p. 51-84.

_____. O processo dialógico entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. In: _____. *A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação*. Campinas-SP: Papirus, 1997.

LIBERALI, A.; LIBERALI, F.C. Metodologia de pesquisa em ciências humanas: alguns aspectos fundamentais (mimeo).

LIMA, R. Reflexões acerca do ensino de tradução e da tradução no ensino: um universo de indagações, no prelo.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngüe para Surdos In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H. & LIMA, M. C. (org.) *Fonoaudiologia: surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

_____. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

_____. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, set/dez, 2005, p.409-424.

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

A. et al. *Psicologia e Pedagogia*: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. No prelo.

MACIEL, M. R. C. Portadores de deficiência: a questão da inclusão social. *Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392000000200008&lng=em&nrm=iso. Acesso em: 24 Julho de 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna. 2003.

_____. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: _____. (org.) *A integração de pessoas com deficiência*: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MARCUSCHI, L. A. (1986) *Análise da conversação*. 5ª. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARTINI, V. A lei orgânica de assistência social e o papel socializador do trabalho para a pessoa com deficiência: contradições e perspectivas. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, 42, 30/06/2007. Disponível em http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=1929. Acesso em 21/09/2008.

MELUCCI, A. *Il gioco dell io*. Milão, Saggi/Feltrinelli, 1992, p.41.

MOITA LOPES, L. P. Contextos Institucionais em Lingüística Aplicada: Novos Rumos. *Intercâmbio*, São Paulo, v. 5, p. 3-14, 1996.

_____. (org.) *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo. Parábola, 2006, pp.87-104.

MOTTA, L.M.V.M. *Aprendendo a ensinar inglês para alunos cegos e com baixa visão*: um estudo na perspectiva da teoria da atividade. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.

MOURA, M. C. *O surdo*: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____. *O surdo*: Caminhos para uma nova identidade. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. (Ed.) *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Rocca, 1997, p.227-357.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In TAILLE, L.A.; OLIVEIRA, M. K; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13ª. ed. São Paulo: Summus, 1992, p.23-34.

_____. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, M. K. *Investigações cognitivas – conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, S. C. *Sentidos e significados sobre inclusão e ensino-aprendizagem: reflexões de um aluno com necessidade especial e de sua professora de inglês*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. *Deaf in America: voices from a culture*. 11ª ed. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

PEDROSO, C. C. A. *O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em libras atuando como intérprete*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2006.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: GÓES, M. C. R.; LACERDA, C. B. F. (Org.). *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000, p.23-28.

_____. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

POLIDORO, E. A. P. *Situação do Aluno Surdo em Classe Regular na Ótica de Algumas Disciplinas do Ensino Médio de uma Escola Estadual de São Paulo*. Dissertação (Mestrado). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. *Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

RINALDI, G. (org.) *A Educação de Surdos* 1. Deficiência Auditiva, série *Atualidades Pedagógicas* n. 4, vol. 2, fascículo 5, Brasília: MEC / SEESP, 1997.

RIZZINI, I; CASTRO M. R.; SARTOR, C. D. *Pesquisando... guia de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Santa Úrsula, 1999.

RODRIGUES MOURA, D. *Uso da LIBRAS no ensino de leitura de Português como segunda língua para Surdos: um estudo de caso em uma perspectiva bilíngüe*. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

SACKS, O. *Vendo Vozes*. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Nacional de Reabilitação*. São Paulo, ano 5, n.24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

_____. (1999) *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5ª.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão In SAWAIA, B. (Org.) *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2006, p 97-118.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

SILVA FILHO, A. M. da. Os três pilares da inclusão digital. *Revista Espaço Acadêmico*, ano III, nº. 24, 2003.

SILVEIRA, S. A. da. *Exclusão Digital: A miséria na era da informação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

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

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: _____. (org.). *A Surdez: Um olhar Sobre as Diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.1-32.

_____. (Org.) *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. São Paulo: Vozes, 1988.

SOUSA SANTOS, B. de. A queda do Angelus Novus. Para além da equação moderna entre raízes e opções, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, p. 5-34, 1996. (English version online in: www.eurozine.com)

SOUZA, C. M. *Dilemas da escola inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. 1ª. ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, 1999, p. 163-188.

STOKOE, W. *Sign language structure*. (Edição revisada.) Silver Spring: Listok Press, 1978.

TEIXEIRA, K. C. A Institucionalização da Surdez: um Diálogo a Partir de Foucault. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/qt15/qt151408int.rtf>. Acesso em 24 de julho de 2008.

UNESCO. *Las Lenguas Vernáculas en la Enseñanza*. Paris: Ediciones de la Unesco, 1954.

VIGOTSKI, L.S. (1934a) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1993.

_____. (1934b) *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

_____. (1934c) *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 3ª edição, 2004.

_____. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2007.

WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes, 1987.

WERNECK, C. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu todos?* Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

ANEXOS

ANEXO I- Entrevista com Professora Catarina – Professora de Sala SAPE

01- Elaine: A intenção do meu projeto é ver exatamente de que forma que a escola regular pode estar oferecendo uma educação inclusiva para os alunos Surdos ou se isso não dá; se isso não dá, se a gente tem que tentar outros meios, se existe outras possibilidades, então essa é a idéia. Aí o que eu vou fazer: uma entrevista com você, com os alunos, com a professora de língua portuguesa - porque eu vou pesquisar especificamente língua portuguesa – e vou gravar uma aula. De você o que eu preciso saber é de início qual é o caráter desse atendimento que você faz aqui? O que significa a sala SAP?

02- Catarina: A sala SAPE é um centro de apoio para os alunos portadores de deficiência auditiva. A gente visa trabalhar realmente as dificuldades que o aluno tem dentro da sala de aula com uma maneira diferenciada de trabalho, utilizando ou a língua de sinais, ou um material visual que ele consiga ter a compreensão do conteúdo que o professor passa ao aluno no ensino regular, na sua sala de aula comum.

03- Elaine: Então você trabalha com todos os conteúdos que ele está aprendendo: química, física, biologia, português?

04- Catarina: Isso. Todas as disciplinas que o aluno tem em sala de aula.

05 - Elaine: Tá. Qual é sua formação?

06 - Catarina: Eu trabalho, minha área é pedagogia da educação especial, eu sou pedagoga na educação especial.

07 - Elaine: Pra você assumir esse cargo que você assumiu aqui, qual é a exigência? A formação que é necessária?

08- Catarina: A formação que eles pedem de início realmente que você tenha habilitação em pedagogia, voltada para educação especial na área da áudio-comunicação e que você conheça a língua de sinais.

09- Elaine: Se você não conhecer a língua de sinais você não consegue trabalhar aqui?

10- Catarina: Pode pegar a sala sem ter a língua de sinais, mas porque a habilitação para a áudio-comunicação acaba te habilitando. Só que hoje em dia praticamente quase todos os Surdos fazem uso da língua de sinais você acaba tendo que conhecê-la. Só que você ainda tem o regionalismo da língua de sinais, ela difere muito de uma cidade para outra, a gente pode brincar, até como se fosse uma gíria, que cada município acaba tendo essa língua de sinais.

11- Elaine: Eu perguntei isso pra saber, eu queria entender melhor se quando estão contratando o profissional pra assumir a sala SAPE se há a preocupação da diretoria de ensino...

12- Catarina: Eles perguntam se você tem o conhecimento na língua de sinais, mas não te exigem certificado.

13- Elaine: Quer dizer, se você não tiver você também poderia assumir?

14- Catarina: Sim, pode porque você tem habilitação na áudio-comunicação que é o diploma de nível superior.

15- Elaine: Tem registro dos atendimentos que são feitos aqui? Quantos alunos são atendidos? Quantos têm na escola? Quantos evadiram? Essas coisas você tem tudo registrado

16- Catarina: Temos.

17- Elaine: Depois você pode me fornecer esse material?

18- Catarina: Posso.

19- Elaine: Quanto aos professores, há contato seu com os professores pra realizar o trabalho aqui?

20- Catarina: Tenho. Alguns professores até disponibilizam horário, por exemplo, ele está com um conteúdo, percebe que o conteúdo é muito complicado pra que o aluno entenda... Porque nós sentimos assim, que alguns alunos não conhecem palavras, algumas palavras soltas como por exemplo, madeira. Tem uma palavra que eles vieram outro dia aqui na sala, eu achei engraçado: fábrica. Mas não no sentido da palavra fábrica realmente. No sentido que estava sendo projetada, no contexto de história, a palavra fábrica no contexto da revolução

industrial. A gente tem que trabalhar a palavra primeiro, para depois buscar que o aluno entenda o sentido do que está acontecendo. E o professor às vezes disponibiliza o horário dele por conta sua mesmo pra estar vindo aqui. A gente faz um grupo de estudos, os alunos vêm, a gente explica a matéria, às vezes a gente acaba traduzindo para a língua de sinais ou parte para uma experiência para que o aluno vivencie aquilo que estava acontecendo anteriormente.

21- Elaine: Mas isso depende do professor ter tempo livre?

22- Catarina: Disponibilidade, lógico.

23- Elaine: Não existe a possibilidade de encontro em horário de trabalho?

24- Catarina: Pela sala SAPE não, porque a gente não pode estar retirando o aluno do seu período...

25- Elaine: Não de encontro com o professor eu digo?

26- Catarina: Sim, não, se o professor precisar e nós também tivermos disponibilidade no nosso horário; já aconteceu de estar vindo um pouquinho mais cedo pra estar conversando com o professor, tirando as nossas dúvidas às vezes de um conteúdo que o professor está mostrando para o aluno em sala de aula, que a gente não tem o conhecimento ou não tem a lembrança dessas coisas que o professor está explicando; pra que a gente consiga entender, pra estar passando para o aluno a maneira certa.

27- Elaine: É que eu vejo assim, o professor tem uma profundidade em cada área, porque ele está naquela, ele não precisa se preocupar com tudo. No seu caso você tem que trabalhar com todas as áreas, então não dá pra se aprofundar em uma não é?

28- Catarina: Isso, e assim, por ser pedagogia a gente tem até um conteúdo até de oitava série, os nossos alunos são praticamente todos do ensino médio, então a gente acaba correndo atrás de professor: “Pelo amor de Deus explica o conteúdo de uma maneira mais simples, pra tá passando pra esse aluno também de uma maneira simplificada pra que ele consiga compreender. Porque às vezes até um joguinho de palavras, de você fazer uma troca, um...fugiu o termo, uma comparação de um termo com outro que aí o aluno: “Ah, era isso, tão simples.” Acaba deslanchando no seu conteúdo.

29- Elaine: Não atingia por causa da questão da língua não é ?

30- Catarina: De não ter conhecimento, porque realmente os nossos alunos que tem Surdez profunda aqui na escola, e eles realmente se utilizam da língua de sinais, e o professor praticamente quase nenhum tem língua de sinais, ou estão fazendo. E os termos são mais técnicos no ensino médio. Literatura pra eles é muito complicado, que é uma coisa que eles não estão vivenciando, já foi passado, é muito antigo e eles não estão nesse momento. É um momento que não tem nada a ver com vida deles atual, eles não têm informação. Gramática, sujeito, são coisas muito subjetivas, são termos subjetivos que são muito complicados pra que eles compreendam. Biologia, quando eles vêm com alguns nomes técnicos, eles ficam assim... E aí se fala o quê. Então realmente para o Surdo o ensino médio acaba sendo muito complicado, mas eles conseguem. Matemática eu acho que é o melhor termo, química, que são exatidões, são coisas objetivas então eles conseguem assimilar de uma maneira bem diferenciada.

31- Elaine: A regularidade da freqüência dos alunos? Eles aparecem só quando tem trabalho ou eles vêm com regularidade? Apareceu uma dificuldade, como é que é?

32- Catarina: É assim, a gente estava tentando marcar encontros realmente pra que eles não tragam só aquela única dúvida daquele momento. É que entra uma outra questão, como não está interessante eu acho que eles estão meio desanimados. Agora também que eu estou saindo tá tendo essa transição, mas até o primeiro semestre eles estavam aqui direto na sala, vinham, buscavam, tinha essa procura por dúvidas, por não conhecer palavras. Então a gente estava fazendo esse joguinho; os professores bem integrados com a gente também, então a gente estava bem canalizado no caso, um ajudando o outro e tendo apoio do outro. (...) a gente usa às vezes sinais de Santos, por ser de lá aí eles “ah tá errado esse sinal, então me explica como que é em São Bernardo”. Mas eles percebem realmente o regionalismo da língua de sinais. Então a gente tinha esse canal, dos alunos estarem realmente vindo procurar, buscar, tirando a sua dúvida e a gente tentando passar pra eles a maneira mas simplificada pra eles estarem aprendendo.

33- Elaine: Os Surdos que são atendidos aqui todos são oriundos de escola de Surdos?

34- Catarina: Todos são oriundos de escola especial.

35- Elaine: Você tem um planejamento de atendimento?

36- Catarina: Assim, a gente até começou com um planejamento, cada dia vem em um horário, só que aí, a gente tem alunos que trabalham, então a gente tem que trabalhar em cima da folga daquele aluno, em cima daquele momento que o aluno está disponível, que ele conseguiu fazer a troca no serviço. Então a gente acaba seguindo pelo horário deles e não pelo nosso horário.

37- Elaine: E o conteúdo trabalhado é sempre como um reforço da sala de aula?

38- Catarina: Não reforço, é pra aquisição do conteúdo.

39- Elaine: Tá. É uma aquisição do conteúdo. Lá ele não consegue captar aí você pega o tema e trabalha com ele?

40- Catarina: Sim.

41- Elaine: Você tem assessoria para trabalhar aqui? Recebe assessoria da diretoria de ensino com frequência? Não recebe?

42- Catarina: Não, esse ano...

43- Elaine: Não teve assessoria?

44- Catarina: Muito pouca. Assim, até o CAPES mesmo tava passando por reformulação, eles pediram desculpa pra gente que eles não estavam atendendo dessa maneira.

45- Elaine: O desempenho dos alunos? Como é que você está vendo isso? O atendimento, o quanto está conseguindo colaborar?

46- Catarina: Colabora, a gente tem alguns alunos que eles estão com muitos problemas pessoais, então eu acho que é aonde acaba dificultando às vezes o aprendizado deles. E aquele problema familiar, parente doente, então, se não fosse esses percalços, no caso, esses obstáculos que eles estão tendo eu acho que eles estariam bem melhores na atual atividade.

47- Elaine: Você não tem a impressão de que eles deixam o atendimento como que, não priorizam o atendimento ? Se eles priorizassem eles conseguiriam vir com mais frequência?

48- Catarina: Eu acho que se eles conseguissem compreender, às vezes na minha cabeça passa que eles sentem que é como se fosse uma exclusão isso daí: “Estão me diferenciando neste ambiente. Eu não preciso dessa diferenciação”. Eu acho que passa na cabeça deles isso. Porque a gente teve alunos que tiveram muita dificuldade pra fazer uma prova e a professora não conhecia língua de sinais. Então ela não conseguia explicar para o aluno o que queria dizer na questão. Aí o aluno não quis vir fazer aqui porque ele falou que: “lá é muito diferente. Eu Surdo, por que tem que fazer prova diferente? Não. Quero fazer junto com todo mundo, igual.” Só que a professora não tinha o conhecimento pra estar passando para os alunos da sala. Aí depois de muita conversa ela falou: “Olha eu pedi pra eles que viessem pra fazer a prova pra que eles conseguissem nota, conseguissem o entendimento da prova.” Aí a gente sentou, traduziu. Aí eles: “Ah, era isso” A mesma prova. Conseguiram conquistar a nota. Então, eu acho que na cabeça deles aqui ainda acaba sendo um momento de exclusão. Por eles terem passado a vida toda em uma escola especial quando eles chegam na inclusão eles vêm um mundo diferente, aí na sala eles não querem ser diferentes. E quando tem esse tratamento acaba sendo uma pessoa diferenciada dentro daquele ambiente, que eu acho que é o que eles não estão mais querendo. Não estão mais buscando isso.

49- Elaine: Eles evitam usar a língua de sinais aqui?

50- Catarina: Dentro da sala não. Aqui a gente conversa em língua de sinais.

51- Elaine: E na escola? Você percebe que eles têm vergonha de usar a língua de sinais? Evitam usar na escola, nos ambientes?

52- Catarina: Quando eles estão no grupinho deles eles conversam em língua de sinais, agora eu já percebi que muitos utilizam da própria fala que muitos têm, entendeu? Um resíduo de oral, algo assim.

53- Elaine: Já que você falou em exclusão, você poderia falar um pouquinho de como você vê a inclusão; o que você acredita que seja inclusão.

54- Catarina: Eu acho que nós ainda estamos engatinhando na inclusão, mas eu acho que é um passo muito grande para o futuro. Nós não estamos ainda preparados pra essa inclusão. Nossos alunos estão defasados para a inclusão. É que infelizmente o conteúdo deles, a gente conversa com vários alunos sobre isso, eles chegam no primeiro colegial, no primeiro ano do ensino médio sem o conteúdo da oitava série. Então pra eles, essa parte ainda fica muito difícil. Porque ainda falta conteúdo. Então acaba vindo uma carga muito forte. Porque ali eles estavam fechadinhos no mundinho deles; todo mundo conversava igual, todo mundo utilizava a mesma língua. E na hora que eles chegam no ensino regular muda-se tudo isso. É assim, não puxando sardinha pra deficiência auditiva, mas eu acho que ela é a mais difícil porque você trabalha com a comunicação do aluno. Uma pessoa que tem uma deficiência física, ela se comunica normalmente. O deficiente visual se comunica normalmente, ele tem o entendimento. Só que a partir do momento em que eu tenho que me comunicar de uma forma diferenciada, por mais que todo mundo entenda o que eu estou falando, eu posso fazer um sinal super simples, o gesto do telefone, que é praticamente convencional, todo mundo faz uso do sinal do telefone “me liga depois”, O sinal do depois também que é uma coisa convencional, todo mundo utiliza. A partir do momento que a pessoa utiliza, sendo Surda, esse sinal acaba caindo no mundo desconhecido, ninguém consegue entender que aquele “Y” na orelha invertido é o sinal de telefone e o enroladinho do dedo do “depois” também significa depois pra um Surdo. É como se fosse um extraterrestre na frente dele dizendo o que é isso? De onde surgiu esse ser? É não bem assim, são sinais tão simples que a gente utiliza na nossa vida diária, corriqueiramente. Eu acho que a primeira exclusão já começa dentro de casa, quando os pais já não aceitam a própria língua dos filhos deles.

55- Elaine: Já que você falou nos pais, os pais colaboram para que o atendimento ocorra?

56- Catarina: Não. Por mais que a gente busque os pais, não.

57- Elaine: Não tem apoio dos pais.

58- Catarina: Não. Porque na cabeça deles eu acho que também entra como uma segregação.

59- Elaine: Os professores, você percebe resistência dos professores?

60- Catarina: Alguns. Não todos. Muitos querem aprender. A gente às vezes até brinca. A gente consegue puxar mais os professores brincando com eles, ensinando alguns palavrões, algumas coisas de tiração de sarro, aí consegue trazer o professor pra que eles aprendam os sinais: “Nossa era tão simples, era tão fácil”. E a língua de sinais é fácil, é corriqueira, ela é diária, é uma coisa do nosso dia-a-dia, a gente sempre utilizou língua de sinais. Agora quando é uma pessoa Surda que utiliza aí entra um fator diferente, opa, agora eu já não ti entendo mais. Se você não fala a minha língua. Você é obrigado a falar a minha língua porque eu não quero aprender a sua.

61- Elaine: No apoio ao atendimento para as outras disciplinas e para a língua portuguesa você sente muita diferença entre as necessidades das outras disciplinas e da língua portuguesa?

62- Catarina: Todas que envolvam entendimento ou subjetivo, um entendimento subjetivo, os alunos tem muita dificuldade. O subjetivo na cabecinha deles é uma coisa que você não apalpa, você não está vendo. Então é muito complicado. O início do ensino médio é muito difícil porque ele é muito subjetivo em todas as matérias que você utilize realmente a subjeção. Agora, as matérias mais objetivas eles não sentem tanta dificuldade: física, matemática. O inglês ele fica muito assim, porque a maneira do Surdo pensar, só que dependendo da maneira que o professor passa a matéria de inglês, às vezes ele dá uma esbarradinha não consegue compreender alguns contextos. Mas o inglês também pra ele, na minha mente acaba sendo fácil porque é a maneira de ele estar raciocinando também.

63- Elaine: Seria uma segunda língua talvez?

64- Catarina: É, seria o ensino de uma segunda língua.

65- Elaine: Tem algum aspecto do atendimento que você acha que seria importante abordar que eu não toquei ?

66- Catarina:Eu acho que uma coisa assim que a gente colocou é o paralelo. Acho que o paralelo é o mais importante. Quanto mais apoio a gente tem do professor da área específica melhor é para o aluno estar dentro da sala SAPE. Quanto mais o professor dentro da sala de aula solicita que o aluno freqüente aqui. É como se fosse assim aquela aula do professor eventual, professor eventual, “não vale nada, coitado”. É o que acontece com o professor da sala SAPE. Quanto mais o professor da sala regular cobrar: “Olha, você foi lá, você perguntou?” Acho que aí a gente vai conseguir um bom trabalho, um bom desenvolvimento. Porque a gente se encontra no htpc, e eles não sabem que a gente tem esse encontro no horário de HTPC ou até mesmo no horário de lanche. Aquele professor às vezes pode voltar num outro período e a gente estar conversando com aquele professor. E eles acham que: “Ah, ninguém nem tá sabendo que a gente não está indo” E a gente às vezes tem esses momentos de encontro que eles não têm essa noção. Então essas cobranças também seria legal, do professor da sala regular.

67- Elaine: Catarina, obrigada.

68- Catarina:De nada, espero que tenha te ajudado

ANEXO II – Entrevista com Professora Lígia - Professora de Sala Regular

01- Lígia: O que você quer conversar comigo?

02- Elaine: É assim Lígia, você me contou que você vivenciou uma experiência de ensino de segunda língua para alunos chineses e que isso ti serviu, um pouco de exemplo pra você pensar como que você ia trabalhar com os alunos Surdos. Então você conta pra mim um pouquinho dessa história sua com os alunos chineses e como você transferiu isso para os alunos Surdos ?

03- Lígia: Deixe-me ver, a uns quatro anos atrás mais ou menos eu recebi no início do ano duas crianças chinesas, e a escola os colocou numa quinta série e eu fui informada, mas eu não conhecia a família se eles tinham alguma vivência, se falavam alguma coisa, se estavam chegando naquele momento; eu não sabia nada. Quando eu entrei na sala observei os dois, é claro, de imediato, e me aproximei. E fiquei surpresa porque eles só falavam uma palavrinha. E eu não conseguia é claro entender, porque no chinês, não conseguia me comunicar. E eu tentava, falava próximo às crianças pausadamente, mas eu percebia que eles não entendiam nada. E repetiam essa palavra que eu não sabia o que era. Aí eu conversei com a classe, caminhei com a aula e ao término eu procurei a direção. Aí disseram: “Não Lígia, estão chegando agora e eles não sabem nada. Então você precisa trabalhar com essas crianças.” Eu falei: “Meu Deus o que eu faço agora?” Fiquei perdida no momento porque eu tinha uma vivência de trabalhar com uma criança, a muitos anos atrás, deficiente visual. Mas agora eu estava perdida, porque eu falava, falava. Um dia eu chamei um tio através da direção, que era que m falava português e adaptei o meu horário, as horinhas do HTPC duas eu fazia com a escola, e uma eu fazia com ele. E assim, só nós três ficava mais fácil do que numa sala com todos. Então eu usei (...), eu passeava com ele pela escola, eu falava calmamente, eu usei cores, eu fui usando tudo que vinha na minha mente. Mas, de imediato, eu fiquei preocupada no primeiro instante, na primeira aula mesmo, pra falar a verdade pra você, foi com água e banheiro.

04- Elaine: Você usou coisas, cores, pra ensinar o português pra ele?

05- Ligia: Mas de imediato, no primeiro instante, na primeira aula, foi água e banheiro. Sabe ? Eu falei: “ Meu Deus eles não falam nada.” Então eu retirei os dois da sala, um menino e uma menina, mostrei onde era o banheiro das meninas, mostrei onde era o banheiro dos meninos. Mostrei onde tinha água, onde podiam comer alguma coisa. Porque foi a sobrevivência mesmo, aquela coisa...

06- Elaine: Aí você foi dando as palavrinhas pra eles?

07- Ligia: Aí eu fui começando com esse trabalho, palavrinhas. Eu caminhava com eles pela escola. Então, quando eles tinham alguma coisa eles apontavam: flores. Tinha um jardim bonito nessa escola. Eu caminhava com eles ali e eles iam me mostrando as coisinhas; passarinhos foi uma coisa que encantou. A menina ficava toda hora: “piu-piu”. Aprendeu a falar piu-piu. E aí eu comecei a conversar e olha, foi pura emoção. Eu já ti falei uma vez. Eu não tive preparo nenhum, não tive nada. Eu vi a necessidade e fui trabalhar. Aí eu descobri que a palavrinha que eles falavam no primeiro dia era o nome.

08- Elaine: O nome deles.

09- Ligia: O nome deles. Era a única coisa. Você chegava perto eles falavam essa palavra, aí eu descobri que era o nome. Aí ensinei meu nome e fui. Peguei cartilhas. Não utilizei de imediato o material de quinta série, eu achei difícil pra eles. Então eu tentava... Fui à biblioteca da escola... Fui...

10- Elaine: Juntando material não é?

11- Ligia: Fui juntando. Peguei cartilhas que eram assim bem infantis, mas tinham o desenho com a palavra, e ali eles foram...

12- Elaine: E aí eles aprenderam tanto o português escrito como o português falado?

13- Ligia: Aprenderam. Eles foram embora ao término da quinta série. Eles mudaram de cidade, eu perdi o contato com eles. Mas eles já falavam, já conseguiam entender muita coisa, e as crianças também conseguiam entendê-los; conseguiram sobreviver a esse primeiro momento que foi difícil.

14- Elaine: Pra eles e pra você não é ?

15- Ligia: Mais pra eles. Eu tive que procurar, com calma, com jeito, com paciência, porque você usa aquela coisa de professor, de mãe, pega inspiração de

tudo que você tem e caminha. Eu ficava muito preocupada com eles. Mas a classe ajudou bastante, as crianças ajudaram bastante. Eu tive uma conversa com a classe eu falava: “Pensem o seguinte, vocês estão no país que vocês nasceram, qualquer palavrinha que vocês falam as pessoas entendem, vocês se fazem entender, são compreendidos. Eles não. Então imagina se você estivesse na China hoje.” Aí eles diziam: “Ah, professora que coisa difícil”. “Então quando eles falarem alguma coisa que você não entendeu faça com que eles mostrem, faça um desenho, escreva pra eles, enfim vá usando tudo que é possível”, eu dizia. Eu falava pra eles: “Quando vocês forem comer lembre-se de levar a menina para o refeitório”. Porque a menina era pequenina e ele já era maiorzinho. “Convidem o menino para jogar”. E as crianças ajudaram bastante, ajudaram muito mesmo. Foi uma experiência rica, muito rica.

16- Elaine: Quando você chegou aqui e encontrou uma sala que tinha alunos Surdos, como que foi o primeiro contato?

17- Ligia: O primeiro contato foi... Em primeiro lugar eu não sabia que eu ia trabalhar com crianças Surdas. Foi uma preocupação... Você tem que fazer um trabalho. Então, a primeira coisa que eu senti foi: “Eles estão aqui e eu preciso trabalhar com eles”. Não nesse sentido de precisar, mas no sentido de que eles merecem todo esse trabalho e eu acho que eu vou conseguir. Então eu fui buscar aquela força lá de procurar, pesquisar, olhar. E eu tive um cuidado, de lembrar sempre que eles estavam na minha frente. Então sempre que eu passo a matéria faço sinal pra eles e vou até as crianças. Eu sempre procurei fazer assim, eu dou a matéria, depois eu sento junto com eles.

18- Elaine: E aí, por exemplo, você dá uma matéria escrita na lousa, eles copiam?

19- Ligia: Copiam. Aí eu vou até o grupo e escrevo. Eles me apontam o que eles não estão entendendo. Eu escrevo, eu faço gestos.

20- Elaine: Você dá um jeito de se comunicar. Você conhece a língua de sinais?

21- Ligia: Mas nunca... Só conheço pelas crianças agora.

22- Elaine: Você não sabia antes?

23- Lígia: Não. Sabia assim, que existia, sabia da necessidade. Acho que isso deve ser colocado para o professor. Eu estou inscrita desde o ano passado como voluntária pra ir fazer o curso em São Bernardo, nunca fui chamada. Eu nem sabia que eu ia trabalhar com essas crianças aqui na Escola B. O ano passado quando veio a rede para a escola pública eu me escrevi como voluntária. Não tinha nenhuma criança Surda na escola, nada. Mas é que eu acho que eu gosto de aprender. E acho que de repente você pode encarar uma situação ímpar e você tem que ter o mínimo de preparo. Então isso está faltando. Eu pretendo fazer o curso. Agora este ano eu vou procurar, eu vou fazer, porque eu quero ensinar português dessa maneira. Então é um objetivo. E essa vivência aqui na Escola B me fez perceber o quanto está fazendo falta. Porque eu sei que eu me aproximei das crianças. Eu sei que eu procurei sempre fazer sempre o possível, mas eu sinto que está faltando. Eu tenho que ser honesta, tenho que ser verdadeira com o meu trabalho. Se eu tivesse essa linguagem eu acho que muita coisa que eu não soube ensinar eu teria conseguido.

24- Elaine: Me fala um pouquinho Lígia de metodologia. De como que você fazia, como se fosse descrevendo uma aula: você escreveu na lousa, você explicou para os alunos, aí você foi lá. Conte-me um pouquinho assim como é que acontece.

25- Lígia: Como eu não tenho a linguagem o recurso foi escrever no caderno.

26- Elaine: Você usa sinônimos? É isso? Tem um texto...

27- Lígia: Isso. Eu vou facilitando a linguagem. Então, por exemplo, uma redação. Então, se eu peço para a classe escrever sobre a natureza no romantismo, a valorização da natureza dentro da escola literária, exaltação da natureza... E eles vão escrever sobre isso. Como que eu vou passar para as crianças? Então eu vou até a carteira, grifo a palavra natureza, cheguei a fazer desenho de flores, de árvores, do jeito que eu sei desenhar entendeu? E vou simplificando a palavra pra eles, vou dando sinônimo, até que eu percebo pela expressão do rosto que eles entenderam. Eles fazem sinal de positivo.

28- Elaine: Certo. Nesse tempo os outros alunos estão ocupados fazendo a redação deles?

29- Ligia: Sim. Tranquilamente. Isso ajuda muito.

30- Elaine: A ajuda dos alunos ouvintes para os alunos Surdos, como é que você percebe?

31- Ligia: Olha, eu acho assim, também não é fácil pra eles, mas eu notei, principalmente agora na peça de teatro que a classe teve a preocupação em colocar as crianças Surdas dentro da peça. E eles se sentiram muito valorizados. Tanto é que o Sólon, a Selma e a Sara vieram do jeitinho deles me comunicar que eles estavam dentro da peça. Com a roupa inclusive e tudo. Então, a classe ajuda bastante. É claro que alguns são um pouquinho mais soltos, os Surdos do 2º Y são um pouquinho mais soltos. Eles se comunicam mais, talvez porque na sala tem alguns alunos que sabem a linguagem, então facilita. Aqui no 2º X acho que nós não temos nenhum aluno que saiba. A Luana que tem nos ajudado, inclusive produziu uma peça e colocou os alunos Surdos. Mas eu acho que dentro do possível eles ajudam sim.

32- Elaine: E momento de interação? Quando você está discutindo alguma questão com a sala, por exemplo, discutindo romantismo, a postura, como vê a natureza e que os alunos estão participando; você percebe se os alunos Surdos conseguem participar nesses momentos?

33- Ligia: Não. Eles ficam olhando, mas é claro pra eles é difícil, então a gente sempre tem o cuidado de fazer sinal e depois eu vou até a carteira deles.

34- Elaine: Depois você vai até a carteira e eles vão ter um outro momento pra discutir com você. No momento em que está a classe toda discutindo eles não conseguem participar?

35- Ligia: Não conseguem. Daí eu falo, como professor, se eu soubesse um pouquinho mais eu falaria com eles, estaria aqui trabalhando, eu arrumaria um espaço pra fazer isso. Mas eu tenho o cuidado, sempre assim, eles já observaram que eu faço o sinal pra eles que depois eu vou até a carteira. E aí bem, romantismo, difícil explicar pra eles viu. Então lá vai o desenho do coração. E depois o parnasianismo, o realismo, então eu desenho um cérebro. Olha que

loucura? Pra que eles pudessem entender. E eles fazem sinal positivo. Eles estão entendendo, é isso.

36- Elaine: Você falou também que você traz materiais diferentes, você trabalha um texto com a classe e outro texto diverso com eles?

37- Ligia: Sim. Dentro do que eu acho que é possível eles resolverem. Porque você veja: se eu for dar agora a prova do simbolismo, uma avaliação sobre simbolismo, essa linguagem pra eles nem com sinônimos.

38- Elaine: Uma poesia simbolista do Cruz e Souza nem com sinônimos!

39- Ligia: Você sabe que ela é difícil pra todos, imagine... Então o que eu faço? Sempre eu tenho o cuidado de no mesmo momento que todos estão produzindo, eu preparo as folhas, faço no computador pra eles também igualzinha. Só que um texto que seja possível a interpretação por eles. Uma linguagem mais simples. Uma coisa mais fácil de entender, eu coloco no mesmo instante. Eles estão sendo avaliados, eles perceberam, e é assim. Aí eu tenho o cuidado de ir até a carteira e sempre, às vezes mesmo antes de entregar, eu penso; “Meus Deus será que isso aqui?” Então eu grifo e já escrevo alguma coisinha, já dou um sinônimo.

40- Elaine: As coisas que você acha que serão mais difíceis.

41- Ligia: É. Mas eles têm a liberdade de procurar.

42- Elaine: Eles percebem que você é acessível e que conseguem encontrar um apoio?

43- Ligia: Eu espero que eles tenham percebido sim.

44- Elaine: Você tem sentido que sim?

45- Ligia: Eu acredito que sim. Tomara que eu tenha conseguido realmente. Se eu não consegui ensinar o português do jeito que eu gostaria, então que pelo menos eu tenha ensinado a eles... Porque eles têm me ensinado muito. É essa a função do professor.

46- Elaine: Lígia o que você entende por inclusão?

47- Ligia: Respeitar pra mim é a palavra chave. Saber respeitar as diferenças, saber respeitar as necessidades, saber respeitar a vida.

48- Elaine: E você sente que esses alunos nessa escola estão incluídos?

49- Ligia: Eu acredito que sim, mas também não acredito que é uma coisa que se consegue num estalar de dedos. É um processo, isso não pode começar e ser interrompido. É uma coisa longa, é um trabalho mesmo de persistência. Tem que ter persistência, tem que se dedicar. Ele não é solto, não é momentâneo. Por exemplo, eles conseguiram... o que parece pouco pra eles deve ter sido muito, eu acredito que sim. Isso precisa continuar, pra eles sentirem realmente que eles escrevem, que eles fazem parte de um grupo, que eles estudam juntos.

50- Elaine: A sala SAPE, como que pôde ti ajudar no processo? O que você conseguiu perceber de ajuda ou e falta de ajuda. Como que poderia ter sido, trabalhado? Como que a sala SAP entrou nessa relação?

51- Ligia: Olha, eu tive contato com a professora no início do ano, e ela se colocou à disposição, disse que eu podia procurá-la a qualquer momento. E eu também falei que estava precisando de ajuda, porque de repente, como era uma situação nova, eu num primeiro momento: “Será que eu estou falando uma linguagem...” Então pra quebrar esse primeiro momento eu fui conversar com a professora. Procurei, ela se colocou à disposição. Mas eu não sei se nossos horários, eu não tenho visto muito a professora. Mas eu sei que as crianças fazem à parte um trabalho, e algumas vezes, em alguns momentos nós trocamos algumas idéias. Não vou dizer pra você que foi um trabalho freqüente, a todo instante, não. Mas ela se mostrou muito pronta a me ajudar. Conversamos bastante sobre isso.

52- Elaine: Mas vocês não conseguiam horário pra se encontrar?

53- Ligia: Não tenho tido horário.

54- Elaine: O que é uma realidade nossa não é? Não tem horário pra encontrar a professora da sala SAPE? Não tem horário pra planejar o trabalho.

55- Ligia: No comecinho sim, depois não. E de repente foi até falha minha. Porque como eu me senti um pouquinho mais firme assim, “acho que eu vou achar um caminho”, eu me encaminhei sabe? E fui com eles e toquei o barco.

56- Elaine: Eu precisava de uma outra conversa, um outro dia com você, tudo bem?

57- Ligia: Tudo bem. Eu não sei de que maneira eu posso estar te ajudando?

58- Elaine: Você está me ajudando tanto, você nem sabe.

59- Ligia: Falei de uma maneira muito simples, sem preparar nada.

(desligo o gravador e conversamos sobre nossas vidas e sem perceber a professora volta no assunto dos alunos Surdos, peço para ligar o gravador e ela concorda)

60- Ligia: Você vai caminhando dia após dia, aí eu pensei: “Meu Deus os outros vão ler um livro, romantismo.”

61- Elaine: Que livro que eles leram?

62- Ligia: Primeiro: Iracema. Tinha pra escolher: Iracema, Senhora, Moreninha, depois Memórias de Um Sargento de Milícias; agora O Crime do Padre Amaro, O Primo Basílio, Dom Casmurro, O Cortiço e havia a possibilidade de Memórias Póstumas de Brás Cubas.

63- Elaine: Todas assim, obras de literatura mesmo não é?

64- Ligia: Eu coloquei no quadro, eles anotaram, eu pensei: “Vamos esperar a reação, vamos ver o que acontece?” Uma aluna pediu que a amiga interpretasse o que estava sendo pedido. Eu já esperava. Aí dentro dos sinais aqui eu falei pra eles lerem o livro, uma folha, adoraram. Tanto é que quando a classe fez prova, eles também fizeram prova de um texto adaptado à realidade. Mas isso tudo você descobre na hora.

65- Elaine: Na intuição?

66- Ligia: Na intuição, sensibilidade pura da coisa. Eu acho que o professor tem que ser muito sensível. Tem que trabalhar com a sensibilidade, com a percepção. Manter os ouvidos e os olhos abertos. Porque é aquilo que você falou: suporte, orientação. Eu estou pronta pra fazer cursos. Se eu não tiver horário eu vou arrumar um horário. E olha que eu tinha quatro escolas quando eu me escrevi como voluntária. Eu vou agora aposentar, mas eu não quero parar de trabalhar. Eu vou aposentar, mas eu quero voltar para ensinar português através dos sinais. Esse é um objetivo que eu tenho desde o ano passado. Imagine agora que eu tive a oportunidade. Quando eu vim pra cá que me falaram que tinha as crianças eu

falei: “Mas, olha, tantas escolas lá e eu vim para a escola B”, e não sabia de nada. Eu vi por um outro ângulo.

67- Elaine: Você tem certeza de que é isso mesmo.

68- Ligia: Eu vivenciei algumas coisas. Eu ti falei, é um trabalho muito simples, simples mesmo.

69- Elaine: Mas é trabalho Lígia.

70- Ligia: Eu leio muito, essa revista “Veja” que veio agora sobre inclusão, mas aquilo ali não é real. Não é o nosso dia-a-dia.

71- Elaine: Saiu matéria na Veja sobre inclusão? Ah, eu quero ver.

72- Ligia: Eu tenho em casa, eu posso ti trazer. Mas você vê que é diferente do seu dia-a-dia. Eu quero ver na prática. Numa sala de quarenta alunos que tem professor de português, de matemática, etc... Como que é? Então quando eu ouço alguma professora. O ano passado eu trabalhava numa escola que tinha sala SAPE. E a professora, de vez em quando eu ouvia...

73- Elaine: A sala SAPE atendia Surdos também? Essa que tinha nessa escola?

74- Ligia: Não, não tinha. E eu não tenho nem como falar muito pra você porque era um outro horário e eu não... Mas em reuniões eu ouvia: “Criança com dificuldade visual tem que trabalhar com relevo”. E eu ficava ouvindo entendeu. Mas não havia nenhuma criança... Mas estou sempre pronta a ler, a saber, a me informar sobre inclusão. Eu sou professora.

75- Elaine: Professor tem que ser professor não é?

76- Ligia: Eu to tentando fazer a inclusão, do meu jeito muito simples.

77- Elaine: Tá ótimo.

78- Ligia: Espero que ajude o seu trabalho. A minha palavra é: Precisamos de união, precisamos de apoio.

79- Elaine: Todo material que eu produzir você tem acesso, inclusive pra sua formação. Então todo material que eu produzir, a hora que eu transcrever o que você falou. Se você falar assim: “Eu falei isso, mas eu não queria que você deixasse isso daqui escrito”. A gente pode tirar.

80- Ligia: Você me desculpe porque falando o meu português também não deve ter ficado...

81- Elaine: Isso a gente não considera. O que interessa é a informação. Na verdade Lígia eu estava vendo você...

82- Ligia: É a cirurgia, fui parar no hospital. Eu tenho problema de pressão, minha pressão sobe de repente. E eu não posso nem tomar remédio. Porque assim como ela vai a vinte ela vem a seis. Três vezes já... a primeira eu estava...

Fim do áudio.

ANEXO III – Aula da Professora Lígia – 2º E 2007

Situação inicial: Estamos no horário de entrada da terça feira, 06/11/2007. A professora pede que eu aguarde seu chamado para entrar em sua aula. Alega que precisa organizar a classe e fazer a chamada. 15 minutos depois pede a um aluno que me chame.

Quando entro na sala de aula, a professora me informa que a aula é sobre o texto “Antífona” de Cruz e Souza, copiado pelos alunos em outra aula e segue em direção aos alunos Surdos (neste momento há dois alunos, um menino e uma menina), senta-se com eles e inicia sua aula.

AULA 1

01- Prof Lígia: (escreve na lousa dividindo-a em cinco partes e colocando uma informação em cada parte) Antífona - Cruz e Souza, Romantismo -1836/1881, Parnasianismo -1881/1893, Simbolismo -1893/1902 (na última parte faz um desenho) uma flor. (escreve em um caderno que levou para apoiá-la)

Romantismo, 1836/1881. O que era importante? Amor

02- Sara: Por que precisa falar? Precisa falar.

03- Sólon: Desculpa.

04- Prof Lígia: Junta as mãos em um sinal semelhante a “também” e aponta o olho. Em seguida bate no peito, simulando o pulsar de um coração.

05- Sara: Gostar

06- Prof Lígia: (escreve as palavras no caderno) sentimento, flor.

07- Sara: O perfume da flor é bom.

08- Prof Lígia: Faz uma mímica em que retira algo do peito e oferece aos alunos. (aponta desenho na lousa) Flor.

09- Sara: Ah ta! Dar flores.

10- Prof Lígia: desenha um coração no peito com os dedos.

11- Sara: Sentimento

12- Sólon: Sentimento.

13- Prof Lígia: (aponta a lousa) (...).

14- Sara: (aponta a lousa) (...) Sentimento.

- 15- Prof Lígia: (repete sinal da palavra feito pelos alunos) Sentimento.
- 16- Sara: Normal
- 17- Prof Lígia: falavam de escravos. (escreve no caderno)
- 18- Sara: escrever
- 19- Sólon: escrever
- 20- Prof Lígia: (repete o sinal de escrever feito pelos alunos) Escrever. (escreve no caderno) Doença.
- 21- Sara: Escrever muito, febre.
- 22- Prof Lígia: faz expressão de doente
- 23- Sara: Doente (olha para Sólon pra confirmar)
- 24- Sólon: Sim
- 26- Professora: Faz mímica da mão dançando no ar.
- 27- Sara: Muito
- 28- Prof Lígia: Sim.
- 29- Sara: (aponta no caderno) amor. Amor. (aponta no caderno) flor. Flor, (aponta no caderno) sentimento. Sentimento.
- 30- Prof Lígia: (aponta desenho na lousa) Flor. (escreve no caderno) Natureza, gostavam.
- 31- Sara: Natureza
- 32- Prof Lígia: (aponta para os alunos) Sara, Sólon. (aponta desenho na lousa) Flor
- 33- Sara: A flor é boa.
- 34- Prof Lígia: (aponta no caderno) Natureza, gostavam.
- 35- Sara: Gostar
- 36- Prof Lígia: Positivo
- 37- Sara: Entendi
- 38- Prof Lígia: (repetindo o sinal feito pela aluna) Entendeu?
- 39- Sara: Entendi
- 40- Prof Lígia: (aponta a lousa) Romantismo.
- 41- Sara: Positivo

Professora vira a página do caderno.

- 42- Sara: (para Sólon) Veremos um exemplo, veremos um exemplo.
- 43- Sólon: Sim parece.
- 44- Prof Lígia: (escreve no caderno) Parnasianismo. (aponta a lousa) Parnasianismo
- 45- Sara: Positivo. P-A-S-S-A...?
- 46- Prof Lígia: Sim
- 47- Sara: Diferente! (troca olhar com o colega) Ah! Nome.
- 48- Prof Lígia: (escreve no caderno) Bonito
- 49- Sara: Bonito!
- 50- Sólon: Confirma.
- 51- Prof Lígia: (aponta a lousa) Romantismo
- 52- Sara: (aponta a lousa) Romantismo. Amor. (aponta a lousa) Parnasianismo bonito.
- 53- Prof Lígia: (aponta a lousa) (...). Coloca a mão na testa.
- 54- Sara: Sim, bonito.
- 55- Prof Lígia: (escreve no caderno) Certo.
- 56- Sara: Certo.
- 57- Prof Lígia: (escreve no caderno) Bem feito.
- 58- Sara: Bem...(lendo enquanto a professora escreve). Feio! (Fazendo cara de estranhamento) Bem feio!
- 59- Prof Lígia: desenha ponto de interrogação no ar. (escreve no caderno) Vários traços como uma coluna.
- 60- Sara: Ah! Lista. Bom
- 61- Sara: Bem lista. F-E-I-T-O
- 62- Prof Lígia: (aponta no caderno) Romantismo e coloca a mão no peito (vira a página do caderno). (aponta no caderno) Parnasianismo (vira a pagina do caderno) e coloca a mão na testa.
- 63- Sara: (aponta no caderno) Bonito. Parnasianismo.
- 64- Prof Lígia: Afirmativo
- 65- Prof Lígia: (escreve no caderno) Mostravam a beleza da flor.
- 66- Sara: A beleza da flor. Mostravam a beleza da flor.

- 67- Prof Lígia: (aponta no caderno) Bonito e certo.
- 68- Sara: Bonito e Certo, eu entendi.
- 69- Prof Lígia: (aponta a lousa) Outro. Simbolismo.
- 70- Sara: Outro.
- 71- Prof Lígia: Outro. (aponta a lousa) Simbolismo. (escreve no caderno) 1893/1902.
- 72- Sara: antigo.
- 73- Prof Lígia: (aponta no caderno) 1836/1881, 1881/1893, 1893/1902.
- 74- Sara: Passado
- 75- Prof Lígia: Simbolismo
- 76- Sara: Nome.
- 77- Prof Lígia: (escreve no caderno) Ver.
- 78- Sara: Sim.
- 79- Prof Lígia: aponta para o olho
- 80- Sara: Olhar, ver, ver
- 81- Prof Lígia: aponta para Nariz. (aponta no caderno) Sentir. Aponta para Boca.
- 82- Sara: Boca
- 83- Prof Lígia: (escreve no caderno) Paladar. Une e separa a ponta dos dedos.
- 84- Sara: Muitos.
- 83- Prof Lígia: (escreve no caderno) Tocar.
- 84- Sara: (dirigindo-se a Sólon) Conhece?
- 85- Sólon: Não
- 86- Prof Lígia: (escreve no caderno) Sentidos.
- 87- Sólon: Sentir
- 88- Prof Lígia: (aponta no caderno) Sentir, sentidos.
- 89- Sara: Muitos. (mostra para Sólon no caderno) Sentir e sentidos. Este é igual a este.
- 90- Prof Lígia: sinal afirmativo. (escreve no caderno) Antífona. Indica na direção dos cadernos dos alunos.
- 91- Sara: Copiar?
- 92- Prof Lígia: Sim

93- Sólon: já copiamos.

94- Sólon: Ah! Aula passada. Entendi

95- Prof Lígia: sim. (escreve no caderno) Canto. Faz mímica para cantar.

96- Sara: Ah! Cantar!

97- Prof Lígia: (articula) quando?

98- Sólon: Quando? (articula) Quando.

99- Prof Lígia: (escreve no caderno) Igreja.

100- Sara: (para Sólon) O que?

101- Sólon: Não sei.

102- Prof Lígia: Junta as mãos como em oração.

103- Sara: Ah! Igreja! Igreja! Certo!

104- Prof Lígia: (aponta no caderno) Canto, igreja.

105- Sara: Cantar

106- Prof Lígia: aponta para o olho

107- Sara: ver

108- Prof Lígia: aponta para o nariz.

109- Sara: Cheirar.

110- Prof Lígia: (escreve no caderno) O perfume da flor.

111- Sara: Sentir o perfume da flor.

112- Prof Lígia: Junta as mãos como em oração. (aponta a lousa) Flor

113- Sara: Muito

114- Prof Lígia: Passa a mão próximo ao nariz e inspira.

115- Sara: cheiroso!

116- Prof Lígia: (escreve no caderno) Ouviam a música.

117- Sara: Ouvir

118- Prof Lígia: faz gesto de tocar piano.

119- Sara: Ouvir

120- Prof Lígia: Passa a mão próximo ao nariz e inspira.

121- Sara: Sentir o perfume. Ouvir musica.

122- Sólon: concorda balançando a cabeça.

123- Prof Lígia: Sim.

- 124- Prof Lígia: Cruza os braços na frente do peito com as mãos nos ombros. (aponta no caderno) Simbolismo.
- 125- Sara: Eu entendi.
- 126- Prof Lígia: Sentir a beleza da flor, música e igreja. (escreve no caderno)
- 127- Sara: Musica
- 128- Prof Lígia: (aponta a lousa) Romantismo.
- 129- Sara: amor
- 130- Prof Lígia: Cruza os braços. (aponta a lousa) Parnasianismo. E faz curvas no ar.
- 131- Sara: Entendi. Bonito amor
- 132- Prof Lígia: (aponta a lousa) Simbolismo. Inspira vagarosamente. (aponta no caderno) Romantismo amor, flor, sentimento, natureza e gostavam. Faz mímica de dar flores.
- Selma, outra aluna Surda desta classe, chega e senta-se junto ao grupo.
- 133-- Prof Lígia: (desenha no caderno) flores.
- 134- Sara – (dirigindo-se a Selma) Flor
- 135- Professora: mais ou menos (referindo-se ao desenho)
- 136- Sara, Sólon, Selma: Não, tá bom.
- 139- Prof Lígia: (aponta no caderno) “O romântico gosta da natureza.” (aponta a lousa) Romantismo.
- 140- Sara: (dirigindo-se a Selma): Sabe o que é Romantismo?
- 141- Selma: Esta palavra tem no caderno de português
- 142- Sara: É gostar da Natureza.
- 143- Prof Lígia: (escreve no caderno) “Realista mostra a beleza da flor” (aponta a lousa) Parnasianismo.
- 144- Sara: R-E-A-L...
- 145- Prof Lígia: (professora interrompe pegando a mão da aluna e aponta a lousa) Parnasianismo.
- 146- Sara: Este nome com R é igual a Parnasianismo.
- 147- Prof Lígia: Faz mímica de dar flor. (aponta no caderno) Romantismo. Desenha curvas no ar. (aponta no caderno) Realista.

148- Prof Lígia: (escreve no caderno) Simbolista. (aponta a lousa) flor.

149- Sara, Sólon, Selma: balançam cabeça que entenderam.

150- - Prof Lígia: Inspira. (escreve no caderno) Simbolista sente.

151- Sara: Cheiro de flor bonita.

152 - Prof Lígia: (escreve no caderno) flor importante

153 - Selma: (aponta a lousa) Simbolismo. (dirigindo-se a Sara) Você me ajuda?

154 - Prof Lígia: aponta nariz, boca, ouvido, aperta as pontas dos dedos.

155 - Sara: A professora está falando de cheirar, ver, sentir a música.

156 - Selma: Eu entendi.

158 - Prof Lígia: (escreve no caderno) O que você não entendeu?

159 — Sara: O que você não entendeu?

160- Prof Lígia: (aponta no caderno) - O que você não entendeu? E aponta para Sólon e faz sinal positivo.

161- S1, S2, Sh: Entendemos

162- Prof Lígia: (aponta no caderno) - O que você não entendeu? E aponta para Selma e faz sinal positivo.

163- S1, S2, Sh: Entendemos

164 - Prof Lígia: faz sinal para esperar.

Prof Lígia sai.

165- Selma: Pode virar as páginas para o começo?

166- Sara: (Mostra a primeira e a última página do caderno) Ela explicou a mesma coisa.

Prof Lígia volta trazendo um livro.

167- Prof Lígia: (aponta foto no livro) Castro Alves.

168- Sara: Ah! Lembro dele.

169- Selma: Não, este é outro.

170- - Prof Lígia: (aponta no livro data sob a foto do poeta) 1847-1871.

171- Sara, Sólon, Selma: Antigo!

172 - Prof Lígia: (aponta no caderno) Romantismo.

173- S1: Amor, sentir, flor.

174- Prof Lígia: Balança o lápis no ar.

175 - Selma: Algum tempo depois...

Professora vira folhas do livro.

176 - Sara: acho que mostrará outro homem.

177- Sara: (aponta no caderno) Simbolismo. Correto. (aponta no caderno)

Parnasianismo. Bonito.

178- Selma: Ah! Entendi.

179- Professora: (Aponta Simbolismo no livro) Inspira com os dedos na frente do nariz.

180- Sara, Selma: Sentir. Bonito. Bom!

181- Prof Lígia: (aponta o caderno) faz mímica

182- Sara, Selma: imitam a mímica.

183- Prof Lígia: (aponta o livro) bate a perna. (aponta no caderno) Simbolismo.

184 - Selma: (lendo) Ver, sentir...

185- - Sara: Ver, sentir, ouvir, paladar, cheirar.

186- Prof Lígia: faz mímica de rezar e música .

187- Selma: (lendo) perfume da flor, musica, igreja. (aponta "bem feito" no caderno) Fazer bem?

188- Sara: Não, é lista.

189 - Selma: Estranho!

190 - Sara: A professora falou que é lista.

191 - Prof Lígia: faz mímica como acabou, faz sinal de positivo.

192- Sara, Sólon, Selma: OK

193- Prof Lígia: (escreve no caderno) Gostei que vocês entenderam. (aponta no caderno) gostar.

194- Sara: Gostar

196 - Selma: (lendo) Gostei que vocês entenderam.

197- Prof Lígia: Entenderam

198- Sara, Selma: Entendemos

199- Prof Lígia: (escreve no caderno) Gostei de ensinar vocês.

200- Sara: (lendo) Gostei de ensinar vocês.

Sh ri.

201- Prof Lígia: (escreve no caderno) Gosto de vocês e aponta para os Surdos. Gostar.

202 - Sara: obrigada. (indica para Selma agradecer também)

203- Selma: obrigada.

Professora levanta e vai a lousa e apaga-a.

Sara, Sólon e Selma desfazem o grupo, sentam-se enfileirados.

204- Prof Lígia: (fala para a classe) Bom gente, voltem aos lugares e abram o caderno.

205- A1: Vai ditar?

206 - Prof Lígia: (fala para a classe) Não, vou colocar na lousa as questões sobre o texto da aula passada. Vou retomar as questões que falei pra vocês do Simbolismo, ta? (Sinaliza para Sara, Sólon, Selma) escrever.

207 - Sara: Copiar?

208- Prof Lígia: sim.

209- Prof Lígia: (escreve na lousa) Simbolismo e Antífona.

210 - - Prof Lígia: (fala para a classe) Antífona ta? É o fragmento que está no caderno de vocês. Antífona é um canto importante que se pode fazer antes ou depois dos Salmos. Porque o Simbolismo é uma escola mística que vai trabalhar traços indefinidos e nós vamos trabalhar bastante destas características. É um texto de Cruz e Souza, o maior representante do Simbolismo, que fez um texto lindíssimo, difícil, indefinido e complicado chamado Antífona, que quer dizer cântico antes ou depois dos Salmos. Eles (aponta os alunos Surdos) já sabem isso porque antes eu expliquei para eles. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) Faz mímica para rezar e cantar.

Professora volta a escrever na lousa.

Todos copiam.

211 - Prof Lígia: N 1ª questão eu estou afirmando a preferência, preferência, gostar da indefinição e da clareza (...). Vocês já sabem, todos vocês já sabem que toda escola literária tem características próprias que são pontos importantíssimos, que precisam estar registrados nos textos para comprovar a época. O Simbolismo gostava, o simbolista gostava da indefinição, dessa

sinestesia, ou seja, da valorização dos sentidos. Por isso no texto que eu passei ontem, aparece também palavras com letra maiúscula, para o simbolista quando ele gostava de uma coisa ele sentia. Simbolista, sentir o perfume, o som, a visão, o tato. Sentir ta? Ele sentia a beleza da flor, sentia seu perfume, sentia a música e então, o que ele sentia ele passava pro texto. E este a indefinição e a claridade no começo e nós vamos tirar do texto palavras que justifiquem isso. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) Faz uma mímica com a mão que parece um lento tchau. (escreve na lousa) Claro e um enorme ponto de interrogação. (Virando-se para Sara, Sólon, Selma) aponta para os olhos, aponta para a janela. Segura o tecido da própria blusa, aponta roupas brancas dos alunos (articula) claro.

Toca o sinal. Os outros alunos levantam-se e começam a sair os Surdos não saem.

212 - Sara, Selma: Claro.

213 – Alunos : (...) (todos falando ao mesmo tempo)

214 - Prof Lígia: Esse é o 2º G. (escreve na lousa) Indefinição ????????

215 - Sara: Pergunta, pergunta, pergunta.

216 - Prof Lígia: (escreve na lousa) claridade, claro, branco, ??????? (para a pesquisadora) Professora, eu encerrei.

Alunos Surdos saem.

ANEXO IV - Texto Utilizado na Aula da Professora Lígia

ANTÍFONA

*Ó Formas alvas, brancas, Formas claras
de luas, de neves, de neblinas!...
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...
Incensos dos turíbulos das aras...*

*Formas do Amor, consteladamente puras,
de Virgens e de Santas vaporosas...
Brilhos errantes, mádidas frescuras
e dolências de lírios e de rosas...*

*Indefiníveis músicas supremas,
harmonias da Cor e do Perfume...
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,
Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...*

*Visões, salmos e cânticos serenos,
surdinas de órgãos flébeis, soluçantes...
Dormências de volúpios venenos
sutis e suaves, mórbidos, radiantes...*

*Infinitos espíritos dispersos,
inefáveis, edênicos, aéreos,
fecundai o Mistério destes versos
com a chama ideal de todos os mistérios.*

Do Sonho as mais azuis diafaneidades

*que fuljam, que na Estrofe se levantem
e as emoções, todas as castidades
da alma do verso, pelos versos cantem.*

*Que o pólen do ouro dos mais finos astros
fecunde e inflame a rima clara e ardente...*

*Que brilhe a correção dos alabastros
sonoramente, luminosamente.*

*Forças originais, essência, graça
de carnes de mulher, delicadezas...
Todo esse eflúvio que por ondas passa
do Éter nas róseas e áureas correntezas...*

*Cristais diluídos de clarões álacres,
desejos, vibrações, ânsias. alentos,
fulvas vitórias, triunfamentos acres,
os mais estranhos estremecimentos...*

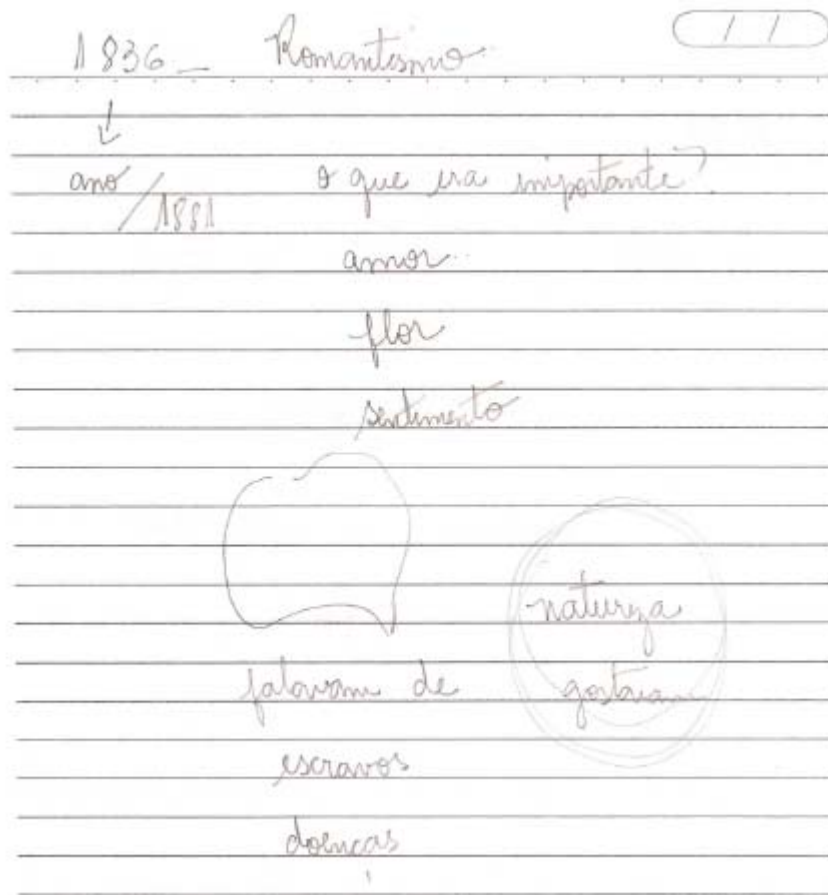
*Flores negras do tédio e flores vagas
de amores vãos, tantálicos, doentios...
Fundas vermelhidões de velhas chagas
em sangue, abertas, escorrendo em rios...*

*Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,
nos turbilhões quiméricos do Sonho,
passe, cantando, ante o perfil medonho
e o tropel cabalístico da Morte...*

Cruz e Souza

ANEXO V- Cópias do caderno utilizado como apoio a comunicação pela professora Lígia durante a aula.

Página 1



///

1881

Amorismos



1893

bento

—
—
—

certo

sem fite

mostaram a beleza da
flor.

1893 / Simbolismo

1902 sentir
↓
ver
sentir
paladar
tocar

} Sentidos

antefona → canto
↓
ouvia
↓
ouviam a música

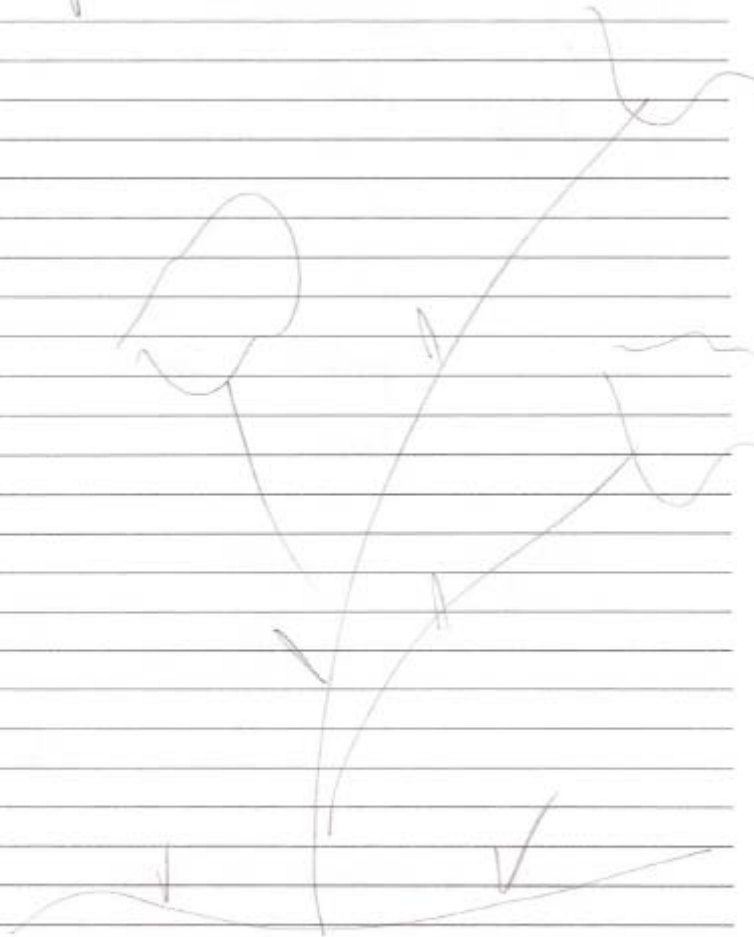
} o perfume da flor

sentir a beleza da flor
música
ouvia

tilibra

///

O que você não entende?



O romântico → gosta da natureza
realista → mostra a beleza da flor
simbolista → sente

Flor → importante

ANEXO VI - Entrevista Professora Amanda – Professora de Sala Regular

01 – Elaine – Bom vou começar do começo de novo ta, então sua formação quem é a Professora Amanda, ela se formou onde....?

02 – Amanda – Eu me formei na Metodista em 88, comecei dar aula em 89 até hoje né, fiz complementação pedagógica em 91, aí em 97, eu fiz Direito e terminei em 2001, mas continuo dando aula.

03 – Elaine – Você gosta de dar aula sua opção é a educação?

04 – Amanda – Sim sim primeira opção é a educação.

05 – Elaine - Amanda a nossa conversa é por causa do alunos Surdos que tem na sala e eu quero saber um pouquinho pra saber o que você tá fazendo pra preparar as suas aulas pra dar as suas aulas nessas circunstâncias de alunos Surdos incluso em algumas salas, então eu queria que você falasse um pouquinho como é sua aula como você organiza essa a dinâmica da sua aula pra contemplar esse aluno que esta na sua aula?

06 – Amanda – Bom eu tenho uma sala com 40 e poucos alunos né é especificamente nesta sala no terceiro E são 4 (quatro) alunos é difícil porque eu não falo a mesma língua que eles, quem me ajuda mesmo é uma aluna que senta ao lado, que são poucos alunos também que se propõe a ajuda-los e tem o recurso também das professoras aqui da Catarina né que dá uma força eu procuro passar o mesmo conteúdo que eu passo pra sala no todo né só que fica difícil porque muitas vezes eu tenho que explicar e nem todos --- então eles acabam fazendo muita cópia eu escrevo muitas palavras como substantivos adjetivos é é direcionada que eu estou falando pra que eles entendam, né principalmente poesia, poesia é mais tranquilo trabalhar agora um texto mais complexo, a leitura de um livro se tornou impossível tanto é que a professora que cuida do dos DAS ela tá fazendo um a adaptação mandando ler Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio enquanto eu estou dando pra outra sala Vidas Secas, Dom Casmurro, preparando o pessoal para o vestibular

07 → Elaine – Ai esse material que eles estão Lendo, Pinóquio, Chapeuzinho Vermelho como você faz pra avaliar?

08 → Amanda – Então eles me entregaram o CD ele visualizaram a História, são CDs que vem com as Libras né e eles fazem um resuminho aí o que eu entendo, ou seja, o que eu não consigo entender eu peço pra Catarina me auxiliar pra que eu possa ter compreensão do texto

09 → Elaine - Tudo isso por causa do português deles

10 → Amanda – Isso é por conta da falta de conjunção, por causa das preposições dos conectivos palavras e oração então muitas vezes fica sem pé nem cabeça então você tem que entender assim individualmente por isso que eu uso assim muito substantivo, adjetivo, verbo coisas assim né, você não pode ficar ligando muito pra uma palavra ou outra se não eles não conseguem entender o que você fala, mas é muito difícil né éééé, eu me inscrevi pra fazer o curso como eu tinha te falado aqui na escola --. amenizando a situação pra gente ---pra numnum numa compreensão com eles alguns professores se escreveram só que só foi possível abrir turma em escola que tinha 25 (vinte e cinco) professores, aqui não possível então a gente tenta lidar com o que é possível no momento tem os alunos que falam porque esses alunos que falam eles ficam 6 (seis) aulas com eles eu fico 4(quatro) aula por semana 50 (cinquenta) minutos, então é muito difícil né você se interar –

11- Elaine – Língua né ninguém aprende língua da noite pro dia -

12 → Amanda - e pra eles português assim é muito difícil é uma outra língua falando a verdade né

13 → Elaine – É exato, durante as aulas você percebe que há momento de interação desses alunos com você e com os outros alunos, por exemplo se você tá fazendo uma discussão de algum tema e que os alunos estão participando estão contribuindo nessa discussão, esses alunos Surdos conseguem participar da discussão ?

14 → Amanda – No mesmo tempo não, muitas vezes eles nem sabem o que está acontecendo, aí você tem que reservar um tempo né pra você poder uns 10 (dez)

15 (quinze) minutos da aula, enquanto um pessoal faz uma atividade ééé´ você parar e conversar

15 → Elaine – E aí nessa hora você usa o recurso da escrita que você falou usando o substantivo e verbos e essa aluna que colabora com você?

16 - Amanda – A língua deles né num num não domino os sinais, então é difícil.

17→ Elaine – Qual que é a sua opinião sobre a inclusão? O que é a inclusão pra você?

18 → Amanda – Olha eu acho que não tem inclusão nenhuma e e e eu fico triste porque eu olho muitas vezes pra eles e eu percebo que eles ficam tristes porque eles não estão , tão entendendo muito pouco daquilo, e eles sabem também que nós não somos orientados, nos não estamos sendo orientados pra atendê-los então eu acho que fica uma frustração minha, deles tanto é que tivemos uma reunião aí e eu não participei em que eles criticaram os professores que mandam fazer muitas cópias, mas nós não temos outro recurso aqui nós não temos tempo pra fazer um curso, não mandam professor pra te orientar, não tem assim uma orientação não vejo sabe sistemática, muitos fazem curso a tarde não podem estar frequentando a sala né então fica difícil eu percebo que eles ficam com uma certa angústia uma tristeza porque eles estão se sentindo um peixe fora d'água então não tem inclusão né

19 → Elaine – Então a inclusão pra você não está ocorrendo nessa escola ?

20 → Amanda – Olha eu acredito que não

21 → Elaine – risos é tem diferença da aula que você prepara pra sala que tem Surdos pra aula que você dá pra outras salas?

22 → Amanda – Não eu procuro dar como eu falei, eu dou na mesmas salas as mesmas aulas é reservo um pouco de tempo pra dedicar pra esses alunos né duvida peço cópia comento alguma coisa na lousa com palavras objetivas com auxílio desse aluno é o que eu né

23 → Elaine – mas a aula então você procura manter igual as outras?

24 → Amanda – É eu procuro porque eles vão ter que acabar indo prum prum vestibular, um concurso então você tenta oferecer da melhor forma né ééééé como eles estão lendo Pinóquio e Chapeuzinho Vermelho, que dizer não seria

historia pra você tá trabalhando no terceiro colegial , mas como você não tem recurso pra tá trabalhando leitura e escrita tudo bem, mas eu sei que para um vestibular, fica muito mais difícil para eles entrarem , quer dizer não tem , porque aí todo muito tá ééé dentro de um mesmo sistema assim ali né você é avaliado e eu acho complicado eles acabam também, ééé eu lembro que numa ocasião, Danilo quando eu comecei dar aula uns três anos atrás pra pro DA ééé, eu pedi um livro pra ele eu falei:

Danilo empresta livro um que eu possa tá é é conseguir conversar com você ficar mais próximo de você ele me trouxe assim um livro grosso imenso e eu levei o final de semana pra casa olhei, olhei, olhei e coloquei ele ali e pegava e falava meu Deus do céu como eu vou aprender tudo isso? E na segunda-feira eu devolvi o livro pra ele e perguntei Danilo quanto tempo você demorou pra aprender o que está aqui? Aí ele me fez um sinal com 6 (seis), aí eu falei 6 (seis) dias que eu já tava me achando uma imbecil não professora não 6 (seis) meses não 6 (seis) anos aí eu falei olha infelizmente 6 (seis) anos aí eu há Elaine não dá, eu não tenho condições, eu fiquei assim frustrada eu fiquei aí meu Deus o que que eu vou fazer? Então foi o recurso a aluna sabe fica 6 (seis) aulas e essas palavras objetivas é o que eu tenho pra fazer e deixar algum tempo 10 15 minutos que o restante da sala tá pegando fogo se você ficar mais tempo do que isso né

25- Elaine – Você falou da avaliação de leitura, que você tem recolhido resumo das leituras que eles fizeram e tem usado esse texto pra avaliar a leitura e a avaliação do restante do conteúdo que você trabalha como você tem feito?

26 - Amanda – Olha gramática é complicadíssimo eu passo exercício eu acho que gramática é o pior, né a leitura você ainda coloca umas palavras objetivo olha o texto se trata disso poesia eu acho mais simples trabalhar com eles, mas a gramática muito difícil ensinar concordância nominal, verbal regência olha complicadíssimo, basicamente eles copiam fica difícil eu falar olha singular, plural vai pro singular vai pro plural olha as regras pra quem estuda normalmente escuta o que você fala muitas vezes eles não sabem o básico que eu vejo classes gramaticais pra entender tudo aquilo imagine um Da né que fica sem um monte de informação

27 – Elaine – E aí quando você dá uma avaliação por exemplo de concordância nominal por exemplo você deu no caso eles não fazem a avaliação ou fazem e você considera o que eles fizeram?

28 – Amanda - Não no caso eles fazem eu dou a mesma provinha só que eu não corrijo da mesma forma eu não dou nota né, a nota que tô dando é assim ééé pela pelo interesse de todas as cópias que eles estão fazendo, do que eles estão perguntando da frequência, né daquele interesse que a gente vê, não são todos eu tenho uma aluna em específica que ela vem uma vez por semana como é que eu consigo fazer alguma coisa por ela? É difícil e eu não dou nota vermelha, eu não tenho dado nota vermelha pra eles eu dou 5 (cinco) foi um critério que eu adotei e pra não deixa-los até como eu falei mais peixe fora d'água mais frustrado ainda né então eu adotei aquele sistema do 5 (cinco) não tô corrigindo a parte gramatical do texto ainda eu sento corrijo, tento comentar alguma coisa com o auxílio da aluna, mas gramática fica difícil deixo pra fazer mas não.....

29 – Elaine – E as outras interpretações de texto que você trabalha em sala por exemplo poesia ãããã esses eles conseguem te devolver pra você avaliar e dar nota

30 – Amanda – Sim mas muito pouco eles respondem muito pouco a compreensão é difícil é como se eles tivessem lendo japonês entendeu ou inglês né é uma outra língua então é muito pouco que eu tenho de volta de tudo que eu procurei falar pra eles

31 – Elaine – Hahahah.

32 – Amanda – Você sabe que a princípio eu achei problema meu só eu falei eu acho que é só comigo mas não eu conversei com todos os professores e eu percebo que todos se sentem da mesma forma olha a gente procura fazer o máximo mas tá difícil né de ter uma resposta

33 – Elaine – Acho que no geral o que eu precisava saber um pouco da avaliação da sua dinâmica de aula ééé acho que foi possível, você encheria esses alunos como interessado ou não como eles se portam enquanto alunos que tipo de alunos eles são?

34- Amanda – Olha como eu te falei eu tenho alunos super interessados que vem ali olha né, uma menina do terceiro C ela vem, inclusive ela tira nota boa em todas as matérias tira só dez ééé eu vejo ela interessada, ééé boa parte mais ou menos acomodada que sabe que vai receber copia sabe mas tem aquele mínimo necessário porque se não a gente não consegue fazer mais do que isso e uma parte desanimada e que falta muita também né

35 - Elaine – Esses alunos em específicos do terceiro E?

36 - Amanda – Olha esses não são questionadores eles querem tá fazendo uma atividade se você dar por exemplo um texto pra copiar, eu tô falando de modernismo primeira fase então eu pego meu livro eu sempre tenho dois, três que eu sei que eu vou dar pra trabalhar de grupo de dois eu peço pra eles copiem aí eu vou e depois que eles copiaram eu assinalo, passo um traço embaixo dessas palavras mais importantes por exemplo ruptura com passado, quebra com o passado o que é modernismo, linguagem simples né é texto que o leitor possa compreender melhor né então eu tenho que pegar umas palavras assim e riscar pra que eles entendam um resuminho rapidinho do que eles vão lendo

37 - Elaine – hárrã entendi a dinâmica e aí esses alunos tem se mostrado pelo menos interessado em fazer em copiar e lá tá participando da forma que é possível das aulas?

38 - Amanda – é eu percebo assim eles querem tá fazendo alguma coisa tem que tá fazendo alguma coisa o recurso que mais eu tenho utilizado que nem eu te falei é emprestar esse livro e eles copiam e eu vou lá e faço em negrito palavras importantes e aí pergunto e com o auxílio dessa outra aluna que como eu te falei são poucos os alunos que se prestam a ajudar

39 - Elaine – Essa aluna sabe bem a língua de sinais você sabe como ela aprendeu?

40 - Amanda – Aprendeu ficando com o aluno, não sabe bem a gente percebe mas consegue se comunicar assim né num sei.

41 - Elaine – É o apoio da sala SAP como tem sido?

42 - Amanda - Olha eu acho que os alunos utilizam muito a sala lá, foi por conta eu comentei com você que alguns fazem curso à tarde né SENAI, SESI tem outro

curso por isso que eles acabem não freqüentado ai agora que a coisa começou a andar, no final do segundo bimestre que alguns começaram alguns curso e me entregaram esse trabalho de Pinoquio, né ééé da Bela Adormecida que foram vários livrinhos que foram trabalhados agora que ate então eu não tinha conseguido resposta assim significativa né

43 → Elaine - E você e a professora tem momentos pra sentar pra conversar pra preparar alguma coisa?

44 → Amanda - Olha são poucos é mais quando a gente se reúne de sábado mesmo porque eu fico mais no período da manha ela pega mais o período da tarde e pouquíssimas vezes a gente se encontra a noite eu to chegando ela ta saindo então dificilmente a gente tem um momento pra gente ficar eu nunca presenciei.....

45 → Elaine - Vocês não fazem HTPC juntas?

46 → Amanda – Não eu nunca, olha eu não me lembro de ter né o problema de horário uma reunião por exemplo com todos os professores e as professoras que cuidam de DA, não lembro disso

47 → Elaine – E ai o apoio que tem sido la tem sido nesse momento que eles estão ajudando com o texto que tem mídia ai pra fazer esse trabalho?

48→ Amanda – Isso

49→ Elaine – Tá tem alguma coisa que do seu trabalho dessa dinâmica que você gostaria de falar uma coisa que talvez um ponto que eu não toquei que você ache importante?

50→ Amanda – Não ééé como eu disse eu fico frustada porque eu gostaria de ter alguém pra tar ajudando mais ou eu conseguindo me comunicar com eles e ta difícil isso porque a Delegacia não ofereceu esse curso pra nós nós tínhamos 17 (dezessete) professores interessados e só abria a classe com 25 (vinte e cinco) um absurdo porque eu acho que 17 (dezessete) é um número excelente né tem que ser uma turma pequena é eu queria tar mais próximos deles e eu acabo ficando distante e eu falo muito né as vezes ate um pouco correndo eu lembro que no inicio do ano que eu só estava apresentando um grupo desse olha não estou entendendo nada que a professora Amanda esta falando ela fala muito correndo

rápido, ai eu falei mas eu nem, comecei a falar da matéria eu só estava apresentando o conteúdo, eles estavam com receio né e ai eu senti epa deixa eu ir devagar porque é a segunda vez praticamente que eu trabalho com DA né éé conhecidu de eu pular uma série que eles estavam ou não então quer dizer a minha experiência é muito.. são quase dois anos só né e eu percebo assim eu gostaria de contribuir mais, mas é difícil

51 – Elaine – E também você busca alternativas pra trabalhar onde?

52 – Amanda – Olha sozinha, sozinha a gente acaba criando meios, né não tem orientação você ta no escuro né

53– Elaine – Ai não tem como né tá bom Amanda brigada viu.

ANEXO VII- Aula da Professora Amanda – Professora de Sala Regular

01- Prof Amanda: Psiu, É o movimento literário anterior pra gente poder dar andamento né. Ééééé. Só pra gente resgatar um pouquinho o Humanismo, dois fatos importante que aconteceram na história fizeram com que o homem começasse a caminhar um pouquinho, a enxergar uma luz no fim do túnel, que até então que visão que eles tinham na Idade Média? Visão de... teocêntrica em que Deus era o centro do universo e que a função do homem era obedecer a igreja e buscar lá o paraíso. Parece que eles são sempre quietinho assim né Elaine. Só porque tá gravando. Ai, enfim pessoal, passado algum tempo mais ou menos esse período de 1189 né até 1418 que tem a visão teocêntrica. Depois do Humanismo dois fatos aconteceram pro homem que mudou essa visão ele passou para uma visão antropocêntrica ou seja ele é o centro do universo, mas basicamente quais são esses dois fatos historicamente?

02 - Aluno: (...)

03 - Prof Amanda: – Não, dois fatos importante historicamente aconteceram na historia que fizeram com que o homem começasse a caminhar, a não só rezar, lembra, acumular bens materiais não era pecado? o que que ele tinha que fazer? dar tudo para a igreja tudo em nome Deus não é, e aí quais são esses dois fatos?

04 – Alunos: Buscar novas terras.

05 - Prof Amanda: Buscar novas terras através do início das?

06 – Alunos: Navegações.

07 - Prof Amanda: - Navegações, o homem coloca o seu barquinho, lembra, eu falei que tem um limite pra navegar, por exemplo, até aquela porta passou dali aquele buraco negro né então o homem temia... OH, se alguém quiser falar junto comigo assim e quiser descer pra conversa lá, é o que eu sempre falo pessoal, pode descer sem problema nenhum. São sempre os mesmos né. - Então pessoal ééé... o homem se torna um pouco ousado né, o início das navegações, das grandes navegações e o outro fato importante que fez com que o homem tomasse

conhecimento, é de notícias né, é não vou dizer que foram ali todos, lembra que eu falei que esse processo lento as mudanças a transição a visão teocêntrica para a antropocêntrica foi a invenção da escrita. Lembra disso? Poucas pessoas sabiam lê é lógico né, mas a leitura de poucos fazia o conhecimentos de outras pessoas através da... da oralidade né e aí nós temos esses dois fatos que contribuíram pra que o homem mudasse a postura dele começasse a mudar, né? E aí nós temos como o nosso Gil Vicente, criador do teatro português. Qual foi a tônica do teatro português? vocês pesquisaram aí o “Todo Mundo e Ninguém” e vocês perceberam que o texto é atual?

08 - Alunos – Era

09 - Prof Amanda: Embora lá 1418, a gente citou mais ou menos esse período, o texto encaixa bem na nossa realidade presente né. Éhhh o que quer dizer esse teatro moralizador? Vocês observaram aí no texto? Todo movimento literário nós estamos pegando um texto não estamos? Vocês identificam justamente isso que eu estou falando, né? Então vamo lá, nesse período nós tivemos o Gil Vicente no teatro moralizador. Por que que ele se destaca? Ele é um diferencial na literatura nesse período?. Qual a importância dele? Vamos lá pessoal sem medo de errar. Qual a importância? Que que ele diz lá no texto “Todo Mundo quer dinheiro e Ninguém diz a verdade” por exemplo uma das falas né. Qual é o intuito do teatro moralizador?

10 - Aluno: Motivar a sociedade.

11 - Prof Amanda: Hein!

12 - Aluno: Motivar a sociedade.

13 - Prof Amanda: Lembra aquela frase que eu coloquei? Eu coloquei até acho que em latim e eu traduzi? “rindo se corrige os erros” não é? só que o que acontecia com boa parte das pessoas? ou se faziam de desentendida que era governo como fazem hoje e davam só risada achavam tudo muito engraçado né, mas a idéia era o que olha você não pode agir dessa forma sua conduta tá errada. E ele falado só de Rei? O teatro dele era só pra falar olha rei e igreja, do povo das alcoviteiras dos costumes enfim ele falava de todas as pessoas que faziam parte da camada social da época né? hamm aí nós vimos um pouquinho aí eu acho que

contei aquela historia da Inês Pereira não foi? A farsa da Inês Pereira vocês viram que ela era uma mulher assim, até comentei pra gente entender, meio Patricinha, né queria uma vida de luxo e tudo mais e o autor quando escreveu essa obra ele praticamente hamn foi dado um desafio pra ele porque ninguém acreditava que Gil Vicente naquele período tivesse aquele brilhantismo todo de escrever aquelas obras para teatro né e ai esse desafio “mais vale um burro que me carregue que um cavalo que me derrube” surgiu a história lá da farsa de Inês Pereira, tá? Ficou alguma dúvida em relação a isso?

14 - Alunos: Não

15 - Prof Amanda: Não né?

16 - Alunos: Não

17 - Prof Amanda: E “Todo Mundo e Ninguém” que fizemos a leitura?

18 - Alunos: Sim

19 - Prof Amanda: Ficou alguma duvida pessoal? Tudo bem? Tranquilo?

20 – Alunos: Não

21 - Prof Amanda: - Embora algumas palavras lá difíceis, a gente viu a tradução né, e eu acho que a tônica, o objetivo do texto deu pra que vocês percebessem que ele era uma pessoa muito avançada para esse período né. (voltando-se para ASS) Tudo Bem? As meninas entenderam? Elas entenderam o texto?

22 – ASS: É difícil o texto, a linguagem

23 - Prof Amanda: – É, por causa de algumas palavras difíceis, é difícil até pra nós, é né porque nós saímos lá de um galego português do Trovadorismo e ai foi caminhando, um português mais né moderno, mas mesmo assim algumas palavras são difíceis mesmo pra nós entender, mas deu pra entender a tônica teatro moralizador né?

24 - ASS – Entendeu?

25 - Sara: Não

26- ASS: Muito pouco.

27 - Sara: Dificil entender o texto. Será que vai ter prova?

28 – Selma: Vai.

29 – Selma: Como? É muito difícil.

30 - Prof Amanda: Da leitura do texto?

31 - ASS - da leitura do texto, porque se é difícil pra gente pra eles deve ser mais ainda.

32 - Prof Amanda: - oi?

33- ASS: Se pra gente já é meio difícil algumas palavras de tá entendendo pra eles entenderem é mais difícil ainda.

34 - Prof Amanda: Mas a idéia do texto em si...

35 – ASS: (Escreve no caderno) Idéia e faz sinal de positivo.

36 - Sara: I-D-É-I-A, Dúvida?

37 – Selma: Idéia.

38 - Sara: Ah, idéia.

39 - ASS – Entendeu?

40 - Sara: Entendi

41- ASS: é.

42- Prof Amanda: Pessoal lembra que eu falei olha, ela tá comentando que é difícil pra nós também entendermos o texto né mas, psiiiiiii, lembra que eu falei dentro da palavra a gente não precisa ficar procurando desesperadamente no dicionário, tentar entender a palavra no contexto, não foi isso que nós vimos no jornal também, vamos caminhando, vamos caminhando, né? Éééé tentar entender no todo ta? (voltando-se para ASS) mas assim a idéia ela conseguiu entender a realidade de hoje em dia que não mudou muita coisa do passado.

43- Sara – Idéia do texto.

44 - ASS – ela falou que conseguiu pegar a idéia do texto.

45 - Prof Amanda - conseguiu né

46 – ASS – ahã

44- Selma – Você entendeu?

45- Sara - Baixa os olhos e vira o rosto.

46- Selma - Fala então, é pior pra nós guardar segredo.

47- Sara – Ah, é muito confuso...Fala você, eu já falei uma vez.

48 – Prof Amanda - todos?

49- ASS - É difícil mas deu pra entender um pouquinho.

50 – Prof Amanda – mas entendeu que..... aquela sociedade naquele período século 15 né o que ele disse no texto a gente pode aplicar nos dias de hoje. Ele não fez, fez o texto?

51 - ASS2 – Fez.

52 – Prof Amanda – E deu pra entender?

53 - ASS2 – Entendeu?

54 - Sólon – Mais ou menos.

55 - ASS2 - Mais ou menos.

56 – Prof Amanda – Mais pra menos. Ri

57 – Alunos - Riem

58- Prof Amanda - Pessoal tudo bem Humanismo?

59 – Alunos - Balançam a cabeça, sim.

60 - ASS2 - (Aponta para o conteúdo no caderno e diz) Acabou. Agora vamos escrever.

61 - S4 – Escrever muito?

62- ASS2 – (escreve no caderno) Classicismo

63- S4 – O próximo.

Simultaneamente

65- ASS – (Escreve no caderno) Você vai começar o Classicismo.

66- Sara - Nós vamos começar...Não conheço a palavra C-L-A...

67- Selma - Não enxergo, deixe-me ver.

68- ASS – Desenvolvimento.

69 - Selma – Acho que ta desenvolvendo outro, outro texto.

Simultaneamente.

70 – Prof Amanda – Então nós vamos começar logo o nosso Classicismo, tá eu vou fazer o seguinte ééé eu vou fazer um comentário rápido do Classicismo, aí depois eu pego e vou passar na lousa o resumo tá? E aí vocês vão identificando o que eu falei. Éééé então nós saímos ééé do Trovadorismo tá ééé no século XII até mais ou menos o início do século XV aquela visão teocêntrica. Entramos lá no nosso Humanismo, 1418 início do século XV e vamos mais ou menos 1527 século XVI né. O nosso Classicismo é o seguinte haaam vocês perceberam que o homem

houve uma mudança né, ele começou a navegar, nesse período do Classicismo, 1527 o homem já tá entrando em auto-mar , Vasco da Gama tá conhecendo o caminho a gente, descobre o caminho das Índias há há, nós temos aí o descobrimento do Brasil mas adiante, enfim o homem tá criando, o homem tá descobrindo, o homem tá produzindo e o homem tá inventando nesse período tá, e ele faz tudo isso graças a razão que ele passa a utilizar, vocês vão ver nos textos, lembra quando eu comentei lá no jornal do soneto, eu tenho poesia, eu tenho lá quatro estrofes, três quartetos, dois terceto, nesse período era praticamente a obrigação do escritor escrever um texto em soneto, então eu vou passar depois “Alma minha gentil que te partiste” tá eu vou passar “Amor é fogo que arde sem se ver” e “Sete anos de pastor Jacó serviu Labão” são três textos escritos por Luis de Camões em soneto e vocês vão perceber que ora um fale de amor né no caso o autor tenta definir o amor no “Aamor é fogo e arde sem se ver” mas ele acaba não conseguindo por que ele termina com um ponto de interrogação, hééém ora o outro texto fala um pouquinho da perda de uma amada que eu vou contar depois a historia de da Dinamena pra vocês e o outro fala do próprio sofrimentos de Jacó que fica lá sete anos e após sete anos esperando sua amada a sua pastora ali, então vocês vão perceber que esses três temas eles vão ser abordado de uma forma em que prevalece a razão, tá então nesse período haam o que que acontecia? eu sempre comento assim rapidinho pros meus aluno entenderem haamm você já ouviu falar em Aristóteles? Platão? Ouviram? Em filosofia não ouviram? Em algum momento ouviram falar que esses pensadores escreveram textos assim maravilhosos né tentavam definir o que era o universo, a vida enfim, mas só pra que vocês tenham uma idéia, Luis de Camões por exemplo ele foi beber em outras fontes, ou seja, ele tomou contato com grandes pensadores lá no passado eu digo até antes de Cristo um pouco depois de Cristo e nós vamos perceber que eles eram pessoas assim brilhantes no sentido de usar a razão e realizar. Quer ver um exemplo pratico? De vez em quando a gente liga a televisão e a gente vê o que? Vê as pirâmides lá do Egito, né e até hoje as pessoas tentam definir como é que conseguiram colocar aquelas pedrinhas né, e tem várias hipóteses né ou mesmo quando a gente lá na Itália observa aquelas

estruturas arquitetônicas que permanecem lá após século e século até hoje a gente se pergunta como é que consegue passar tanto tempo séculos e não ruiu tá aí pra posteridade investigar, analisar. Imagine um engenheiro, a gente de vez em quando escuta o engenheiro acabou de sair da faculdade, ele constrói um prédio passa um, dois anos o prédio tchibum. Já ouviram isso daí na televisão direto não ouviram? E como é que é essas estruturas que estão lá, séculos e séculos no período em que o homem não tinha sequer calculadora, não tinha computador? Como é que eles conseguiram construir algo que ficou para a posteridade? Eles eram brilhantes ou não? Inteligentes?

Simultaneamente

71- Selma (está escrevendo um texto e lê para Sara): Nós não fizemos porque é difícil.

72 - Sara – (Ajudando a construir o texto apaga e reescreve, lê em seguida para Selma) Nós não conseguimos fazer porque é difícil.

73 - Selma - (...)

74 - S4 – Tá bom, não fizemos porque é difícil.

75- Selma – É, nós não escrevemos porque é difícil.

76 - Sara – Acrescenta aí, é difícil poesia, poesia. (mostram o texto para ASS2)

Simultaneamente.

77- Alunos – Sim

78 – Prof Amanda - Muito né eu só quis fazer uma comparação pra que vocês percebessem sem tecnologia nenhuma avançada como nós temos hoje em dia nós temos exemplos de arquiteturas que estão aí até hoje séculos e séculos, então o que aconteceu? Vamos pegar o Luís de Camões por exemplo que é o melhor representante desse período. Ele tomou contato com esses pensadores, pessoas brilhantes que escreviam nesse período bons textos né e ele percebeu né que esse povo usava a razão então esse movimento literário, basicamente, mesmo eu falando do sofrimento amoroso, é a razão que prevalece tá hamm esses três textos que eu comentei eles buscam o equilíbrio né o “Alma minha gentil...” por exemplo vocês conhecem a Dinamena? Já ouviu falar? E os Lusíadas? Nunca ouviram falar dos Lusíadas?

79 -Alunos - sim

80 – Prof Amanda - Já ouviram falar, então, o que aconteceu? Luis de Camões, numa viagem, porque ele não era só poeta ele era soldado, ele defendia a pátria em Portugal não é? ele foi convidado pelo Rei Dom Sebastião pra ele escrever uma obra que ficasse pra posteridade né. O Rei Dom Sebastião chegou e falou: - Olha Camões, eu quero que você escreva uma obra eu quero que fique pela vida a fora e que outras pessoas tomem contato da importância do povo Português porque afinal de contas quem é que se lançou ao mar para conhecer o mundo desconhecido, temido né? Porque essas embarcações, essas expedições que saíram nesse período que eu estou falando pra encontrar lugares distantes era uma incógnita né, as pessoas se lançavam ao mar sem saber que rumo tomar deixavam esposas, mulheres grávidas, noivas, famílias pra se lançar ao mar em busca de riqueza. A verdade era essa né, encontrar o lugares e desses lugares trazer riquezas pra poder comercializar hamm, como é que essas pessoas é é é é é se portaram? Quais foram as as dificuldades? então o rei Dom Sebastião pediu que ele contasse todo esse brilhantismo para que as pessoas, posteriormente, de outros países, tomassem contato com essa importância do povo português, então ele resolveu pagar uma pensão mensal pra ele né, só que a obra ela é uma obra que não se escreve assim em cinco minutos são 8816 versos 1...102 né? Estrofes é 1102 estrofes tá em versos decassílabos,.Então imaginem só, será que foi fácil escrever essa obra? 8816 versos, 1102 estrofes versos decassílabas então ele andava lá, antigamente era assim não tinha um livro nada ele andava lá com o seu canudinho e ele tinha uma fita debaixo do braço hora que sobrava um tempinho entre uma batalha e outra, entre uma viagem e outra ele ia lá escrevendo o texto né e quase com os Lusíadas ali pronto né eles estavam em alto mar hamm e sempre acompanhado de uma mulher embora foi um grande, considerado um grande escritor nesse período Luis de Camões tinha assim uma vida devassa, ele bebia demais, ele vivia assim caído na sarjeta né. Tinha esse lado negro dele e nessa viagem ele levou a Dinamena tá e esse barco naufragou, ai imagina a situação Camões aqui no meio Dinamena desesperada não sabia nadar Socorro! Socorro! E os Lusíadas boiando, a obra

quase pronta. Imagine quem é que ele salvou? Lembra que eu perguntei aqui no início vocês conhecem a Dinamena? Ninguém conhece, mas os Lusíadas todo mundo conhece, ele salvou a obra e aí como consolo né por isso que eu falo se fosse um texto romântico sairia lágrimas a pessoa né você termina de ler esse texto já taria lá em lágrimas como é o Classicismo predomina o uso da razão porque só quem usa a razão sofre menos é só ver na vida prática quem é emotivo sofre muito mais do que aquela pessoa que é 100% razão, tem exemplo disso na sala?

81- Alunos – apontam um colega.

82- Prof Amanda - é 100% racional

83 – Alunos - Sim

84 – Prof Amanda - Então olha só, como consolo o que fez Camões. olha a desculpa que ele dá, não sei se vocês vão entender... Alma minha gentil, que te partiste/tão cedo desta vida, descontente, /repousa lá no Céu eternamente /e viva eu cá na terra sempre triste. /Se lá no assento etéreo, onde subiste, / memória desta vida se consente,/ não te esqueças daquele amor ardente /que já nos olhos meus tão puro viste. / E se vires que pode merecer-te / Alguma coisa a dor que me ficou / da mágoa, sem remédio, de perder-te, / Roga a Deus, que teus anos encurtou, / que tão cedo de cá me leve a ver-te, / quão cedo de meus olhos te levou. Tranquilo né? Perceberam a fria é as palavras frias que ele utiliza pra dizer: Vai, olha, você vai fazer falta na minha vida, mas não esquece que eu te amei nessa vida, enfim, ele tenta colocar panos frios na situação, se fosse um texto romântico nossa, eu vou morrer eu quero morrer junto com você todas aquelas palavras que você já conhece, seria um texto assim se você torcesse assim a folha sairia lágrimas, mas como é Classicismo predomina o uso da razão tá. Haam, que mais que eu ia comentar? Também é... como é um resumo é tanta coisa pessoal pra fixar é o outro texto também que eu vou passar na lousa depois é o "Sete anos de pastor Jacó serviu Labão" não sei se vocês já ouviram, é a história é o seguinte: o Jacó ele adorava a Raquel né, que era a filha mais nova do Labão, e o que fez Jacó? Pediu a mão de Raquel em casamento e aí o que diz Labão, olha Jacó como Raquel é minha filha mais nova e era costume como até

muito tempo atrás até na nossa sociedade mesmo, casa-se primeiro a filha mais velha e depois e depois a mais nova porque se casar a mais nova a mais velha fica encalhada. E então, né, aí o que aconteceu Labão disse pro Jacó: Olha é o seguinte; você trabalha pra mim sete anos, no fim desses sete anos eu dou a mão da Raquel em casamento para você - o que fez Jacó? Trabalhou, passado sete anos o que que aconteceu? Ele chegou lá, seu Jacó, quero a mão da Raquel em casamento. Ai o Labão disse: Infelizmente eu não posso. Por quê? Porque a Lia, que era a filha mais velha, ainda não havia casado ele falou olha eu dou a mão da Lia, se você quiser, agora a da Raquel não, aí o que fez então Labão? Propôs pra ele, novamente, porque ele não aceitou essa proposta, que ele trabalhasse mais sete anos, talvez nesse período de tempo com certeza ele casaria a filha mais velha e aí sobraria a Raquel que era a filha mais nova. Então olha como ele trata uma situação que é triste, se for analisar, imagina, uma pessoa que serve alguém durante sete anos e tem que se contentar só em observar é aquele amor platônico né que a gente comentou lá lembra na cantiga de amor é isso que aconteceu né então olha o que ele diz aqui oh: Sete anos de pastor, psiu... Jacob servia / Labão, pai de Raquel, serrana bela; / Mas não servia ao pai, servia a ela, / E a ela só por prêmio pretendia. / Os dias, na esperança de um só dia, / Passava, contentando-se com vê-la; / Porém o pai, usando de cautela, olha lá tudo era tem “usando cautela” Vou dar a minha mão, vou dar a mão da minha filha mais velha para garantir que ela vai, e com a mais nova tem um tempo ainda pra ela arranjar um casamento né. Porém o pai, usando de cautela, / Em lugar de Raquel lhe dava Lia. / Vendo o triste pastor que com enganos / Lhe fora assi negada a sua pastora, / Como se a não tivera merecida; / Começa de servir outros sete anos, / Dizendo: – Mais servira, se não fora / Para tão longo amor tão curta a vida! . Então ele preferia ficar servindo ao pai, aguardando que teria futuramente a mão da Raquel do que ficar sem a Raquel ou casar com a Lia, tá então a gente analisando é um texto triste, uma historia triste, só que passado de uma forma totalmente racional ta, então nesse período como eu falei prevalece os nossos sonetos, versos, decassílabos eu vou passar um pouquinho da matéria na lousa pra gente ter um pouquinho de um resuminho rápido né.

86 -Elaine – Amanda, eu vou deixar funcionando vou lá ver minha classe e já volto.

87- Prof Amanda - Eu vou passar o texto na lousa tá

88 - Elaine – Vai ficar funcionando, fica à vontade.

89 – Prof Amanda - Bom pessoal eu vou passar então um resuminho rápido só pra que vocês percebam. Deu então pra entender? A idéia é o seguinte pessoal, eu quero que vocês percebam é quando eu falo que o homem dá dois passos pra frente e volta um, vocês vão perceber que, depois do Classicismo vai surgir o Barroco, então o homem nesse período que eu estou falando Classicismo ele produziu, ele criou, ele inventou, ele saiu em alto mar... Só que vai chegar no próximo momento literário, o homem ousou tanto que ele em determinado momento vai parar, ele vai voltar o passo, ele vai pensar meu Deus e se existir inferno, verdade e se eu morrer eu vou arder no fogo do inferno ele vai ficar com 50% da mente dele teocêntrica e 50% antropocêntrica ele vai entrar num conflito terrível. Isso é engraçado, porque eu falo na literatura porque eu conheço um pouco da literatura, agora se vocês forem analisar um quadro desse período sabe que cor que o próprio pintor vai utilizar numa tela que vai mostrar justamente esse conflito? Vermelho e preto. O vermelho é a sedução o pecado é tudo como eu sou e o preto é o que? É a morte. Então é típico, pessoal, pode pegar e olhar esse período, os quadros que foram pintados nesse período. Vai justamente esse individualismo, essa dúvida, esse medo. Tá bom, por enquanto nós estamos num período em que predomina a razão. Eu vou passar rapidamente um resuminho pra que vocês tenham aí um horizonte a seguir tá e vou passar os textos. Esses três textos eu quero que vocês guardem também que com certeza um vestibular, um ENEM, a possibilidade de cair é grande tá. Vamos lá então, Classicismo é o terceiro movimento literário. (aproxima-se de ASS) É, comenta com eles, comenta com eles que eu vou passar um breve resumo da matéria. O que eu falei pra sala de aula, eu vou passar agora na lousa pra... eles vão poder tá olhando e dúvidas perguntar. Comenta só pra saber o que tá acontecendo. (para ASS2) Você fale com ele pra mim por favor.

90 – ASS – Todos, um resumo, escrever.

91 – Sara – Escrever um resumo

92 – Selma – A professora vai escrever um resumo para copiar.

93 – ASS – Discutir, balançar as mãos no ar, perguntar.

95 – Selma – Perguntar, entendi.

96 – Prof Amanda – (Depois de um longo tempo escrevendo na lousa) pessoal olha o que eu coloquei aqui ó, a certeza guarda bem essa segunda flechinha que eu coloquei ai ó olha lá a certeza de que o homem constituía uma força racional capaz de dominar e transformar o universo levou as pessoas cultas - da época século XVI a se identificarem com a tradição clássica ou seja aqueles pensadores que eu falei né que valorizava o homem e a vida terrestre isso daqui é uma situação toda proposta pelo teocentrismo que só valorizava Deus tá bom olha a importância o homem e a vida presente e não Deus e o paraíso perdido na visão teocêntrica tá.

Simultaneamente

97 – ASS – (aponta as folhas do caderno para S4) – Você entendeu tudo?

98- S4- Entendi.

99- ASS– Você entendeu tudo, tudo? –

100 - S4 – Entendi.

101 –Aluno - Professora, Classicismo é o que tem a redondilha?

102 – Prof Amanda – Isso. Maior, menor, verso de 7, verso de 6. (Longa pausa, todos copiam) Pessoal vamos lá, rapidamente copiem e aí o que faltou para compreender eu comento com vocês aí tá, mas basicamente é isso, aí a gente faz o fechamento e eu vou passar os três textos psiiiiu. Pessoal deixa eu aproveitar enquanto vocês copiam e fazer a chamada. Eu já fiz né.. Psiiu Porque vocês conversam a aula toda, haja assunto hein, Vamos lá, terminem rapidinho.

103 - ASS – Professora, vem cá.

104 - Prof Amanda – oi

105 - ASS – Ela veio falar pra mim que o livro Vidas Secas elas não estão conseguindo entender.

106 - Prof Amanda – Não ééé lembra que eu comentei, eu comentei com elas uma vez que tem o CD do Iracema que elas podem estar vendo Iracema, eu

comentei acho que elas não se recordam, o CD tem LIBRAS, elas não precisam ler Vidas Secas.

107 - ASS - Ah tá, porque elas vieram falar comigo.

Prof Amanda - Elas descem fala com a Catarina tem o CD Iracema e aí elas vão ver o filme brasileiro tem linguas de sinais tudo, elas conseguem e aí eu vou pedir um trabalhinho em cima disso, eu faço uma provinha com elas sobre o CD, tem lá tem que conversar com a Catarina.

108 - ASS – E elas falaram também alguma coisa que elas não iam conseguir escrever poesia.

109 - Prof Amanda – Não não vai precisar escrever poesia é compreensão

110 - ASS - É eu não entendi direito o que elas tentaram me falar porque na hora de escrever elas invertem muitos as palavras e tal e eu não entendi aonde elas estão tentando chegar, mas elas estavam falando alguma coisa sobre escrever poesia, elas estavam mostrando a matéria da última aula, do Humanismo que você tinha dado que não tinham entendido direito aí eu falei que no intervalo quando o pessoal sair elas ficam na sala que eu dou uma explicadinha pra elas no texto assim...

111 - Prof Amanda– Por exemplo você tem que pegar aqueles trechos mais importantes e falar pra elas.

112 - ASS – É foi o que eu falei pra elas.

113 - Prof Amanda – Pega aqueles trechos assim, que fala da sociedade da época, falar o básico assim, Gil Vicente éééé viveu num determinado período situações tal e tal, foi um escritor brilhante que escreveu peças teatrais e passado tanto tempo era uma pessoa que poderia ser lido como se tivesse falando dos dias de hoje. Não adianta tentar explicar demais tem que ser objetivo.

114 - ASS – É eu tentei falar que o texto mostra os dias de hoje, porque ele fala “todo mundo quer dinheiro mas ninguém fala a verdade” mas elas não entenderam.

115 - Prof Amanda – É o básico isso. É como eu tô fazendo, eu tô enxugando bem a matéria para passar pra vocês, porque essa matéria é para ficar 1 mês e

meio, só se fosse falar dos Lusíadas pra ver cada trecho, é que é uma revisão então a gente fala por cima. Então você faz só um comentário.

116 - ASS – É melhor (virando-se para as alunas Surdas) a professora disse que vocês precisam pegar um CD.

117 - Sara – CD, C-D?

118 - ASS – (...)

119 - Sara e Selma – concordam

120 - ASS – (...)

121 - Selma – Ela vai dar um CD que traduziu pra sinais.

122 - Sara - Ela, mas ela não sabe sinais?

123 - ASS –(...)

124 - Selma – Ela vai pegar um CD em outro lugar.

125 - ASS –(...)

126 - Selma – Precisa dar o CD pra ela?

127 - ASS2 – (...)

128 - Selma – Viu, pegar o CD.

129 - Sara- Nós duas vamos dar o CD.

130 - ASS– Vocês duas...cd...sinais

131 - Sara – Não disse, dar o CD.

132 - ASS2 – Vocês duas...cd...ver mão.

133 - Sara - Sinais...

134 - ASS - Dar para ela (aponta P1) trabalho.

135 - Sara – Trabalho.

136 - ASS – Livro não ler.

137 - Selma e Sara – Entendi.

138 - ASS – CD

139 - Selma e Sara – entendi

140 - Sara – Para que dia?

141 - Selma – Dia, não sei.

142 - Sara – Nos precisamos pedir a professora de reforço para perguntar o dia. Pedir pra professora de reforço dar o CD. Vamos pedir pra professora Elaine ajudar a pedir o CD pra prof de reforço.

Simultaneamente.

143 – Prof Amanda – Pessoal terminaram.

144 - Alunos – sim ... não...

145 – Prof Amanda – Olha rapidamente aqui, olha psiiu Renascimento alguém consegue definir pra mim , alguém consegue definir pra mim o sentido dessa palavra Renascimento?

146 - Aluno – Nascer de novo

147 – Prof Amanda – Nascer de novo e então o que seria nascer de novo? A gente de vez em quando não acorda de manhã e olha no espelho, a partir de hoje eu serei uma pessoa diferente, vou fazer isso, aquilo, aquilo outro, a gente não parece que renasce, né vigora, uma esperança uma vontade de fazer tudo diferente vontade de mudar isso aconteceu com um homem nesse período tá. Haaaaa aqui pessoal marco inicial . Próxima aula eu não quero os quatro sentados juntos. Vocês se virem escolham os lugares, um aqui, um ali, ali, não vou mudar eu se eu chegar aqui e ver vocês tiverem assim eu vou descontar nota da média, tá combinado? Assim não adianta eu falar, o pessoal quando perde a vergonha assim realmente, não adianta, você pode falar o que for, você se desgasta sabe, eu quero ver a média no final do bimestre por que quem fala muito responde pouco na prova eu só quero ver, então na próxima aula nem me perguntem, um aqui, outro ali, por favor e se eu tiver que tirar eu venho aqui e coloco no diário menos 1, vocês não param de conversar, conversar um pouquinho tudo bem mas até quando eu to explicando, tão sabendo muito não tão? Se tão então pela amor de DEUS ajuda aqui porque o que eu estou fazendo é resumir o resumo do resumo do resumo pra passar o essencial pra vocês, sendo que eu poderia falar pessoal pesquisem em casa e vamos conversar , eu to fazendo isso? Que que eu to fazendo, falando, resumindo, passando o objetivo eu to fazendo um favor gente, que eu acho que vocês merecem, não é, então eu também gostaria de merecer respeito, atenção, ser ouvida, né. Tudo bem então na

próxima aula estamos combinado cada um escolhe o lugar por livre espontânea vontade, pode ser até no teto ficar pendurado lá não tem problema tá. Bom, coloquei a data aqui 1527 à 1580, tudo bem, olha guardem isso daqui também que eu coloquei, olha, as descobertas de outros mundos contribuíram para o avanço da ciência aperfeiçoando-se a navegação, a astronomia, a matemática medicina, ai eu pergunto pra vocês, diante disso desse resumo que eu coloquei será que da pro homem ficar pensando só em paraíso vida após morte, parece estranho falar assim né, características o mundo, o homem, a vida passaram a ser vista sobre o prisma da razão então tudo é reflexão razão né, 100% razão, o poeta recorreu a entidades mitológicas para pedir expiração, simbolizar emoções e exemplificar comportamentos, por exemplo se fosse falar da beleza Vênus, Baco rei do vinho enfim....soneto, foi o que eu falei vocês vão ver que eu vou passar os três textos, a produção nesse período era o soneto porque? Sá de Miranda em contato na Itália com esses três textos a estética trouxe para Portugal e a consciência da nação, olha isso que é importante aqui a consciência da nação as grandes navegações fizeram dos portugueses um povo heróico e ai surgiu a idéia né do rei Dom Sebastião de convidar, de contratar, de pagar essa pensão pra Luis de Camões para que ele pudesse escrever os Lusíadas, quem tiver curiosidade de anotar ai são 8816 versos decassílabos e 1102 estrofes. Por isso que justifica lá ele deixar Dinamena morrer afogada né, tem uma justificativa.

148 – ASS2- Professora, Elas tão com dúvida do CD.

149 – Prof Amanda- (fala mais devagar e olhando para os Surdos) Olha é descer, vocês vão descer procurar a Catarina, eu já conversei com ela tá, Fala pra ela olhar pra mim. A Catarina tem o CD de um livro não é Vidas Secas, é Iracema, não, é Iracema outro livro, pode ler esse? Fala pra elas que eu faço avaliação desse aí. Não tem problema, não precisa ler Vidas Secas. Elas estão preocupada com o livro que vão ler, Elaine. Eu acho que só tem esse viu O material é tão extenso, vasto que só tem esse. Eu acho que não tem outro, Tem mais?

150 - Elaine- Eu tenho mais em Diadema, se for o caso eu pego emprestado lá e trago pra você e ai você vê o que vai precisar .

151 – Prof Amanda - É eu to fazendo uma revisão do materia de 1º, 2º e 3º

153 - Elaine – Mesmo o material de terceiro, eu vejo o que eu tenho em Diadema e pego emprestado.

154 – Prof Amanda – Aí, acho que gente pode fazer uma cópia deixar aí né. Porque não tem nada aí, só tem Iracema

155 - Elaine – Mas era pra ter porque o MEC acho que mandou tanto pra cá como pra lá.

156 – Prof Amanda – Não tem. Bom...Pessoal tudo bem tem alguma dúvida? Eu vou passar então os três textos e vocês vão perceber tudo que a gente comentou anteriormente e o que eu resumidamente passei na lousa tá (pausa) cadê o apagador.Vamos lá, rapidinho eu vou passar os três textos aqui na lousa tá?

157 - Aluna- Professora você passava isso pro supletivo a noite.

158 – Prof Amanda- Não entendi.

159 - Aluna- você passava isso no ano passado pro supletivo a noite?

160 – Prof Amanda – Não, no ano passado eu não dei, o ano retrasado sim, e eu to fazendo uma revisão com eles também agora.

161 – Aluna - É que a minha irmã, eu vi o caderno dela ela tinha aula com você e tem isso.

162 – Prof Amanda - É não eu faço sempre uma revisão pra gente começar, né mais ou menos daqui um mês a gente começa do terceiro. Antes eu faço uma revisão dentro porque a gente trabalha os nove livros que caem no vestibular. Então Tem que ter uma visão, lembra que eu falei naquela aula, alguma coisa tem que tá marcado no caderno, um referencial ... Psiuuu vamos lá pessoal, olha eu já vou apagar a lousa, rapidinho aqui, eu preciso da lousa.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)