

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

**INTER-RELAÇÕES SURDOS E OUVINTES NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR POR
ESTUDANTES SURDOS**

VITÓRIA/ES

2016

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

**INTER-RELAÇÕES SURDOS E OUVINTES NO PROCESSO DE
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR POR
ESTUDANTES SURDOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho.

VITÓRIA/ES

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M637i Milanezi, Tamille Correia de Miranda, 1985-
Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação
do conhecimento escolar por estudantes surdos / Tamille Correia
de Miranda Milanezi. – 2016.
164 f. : il.

Orientador: Reginaldo Célio Sobrinho.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal
do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Análise da interação em educação. 2. Escolarização. 3.
Prática de ensino. 4. Surdos. 5. Trabalho colaborativo. I. Célio
Sobrinho, Reginaldo, 1972-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI

INTER-RELAÇÕES SURDOS E OUVINTES NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR POR ESTUDANTES SURDOS

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 17 de maio de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Zilda Maria Giosuelli
Universidade Estadual de Campinas

A Deus, pela força motivadora de todos os dias.

A Thiago, meu lindo esposo, com muita gratidão pela paciência e pelo cuidado durante esta caminhada.

A minha mãe, pelo amor incondicional e pelas palavras de incentivo.

A todos os surdos, pois sem vocês esta pesquisa não teria sentido.

AGRADECIMENTOS

Concluir uma pesquisa de mestrado é misturar sentimentos de alegria, euforia e, ao mesmo tempo, de melancolia, por ter conseguido chegar até aqui, concretizando uma importante etapa da minha trajetória acadêmica. Para a realização desta pesquisa, pude contar com pessoas essenciais na minha vida, às quais agradeço imensamente.

Ao Mestre dos mestres, Jesus, pela força cotidiana, proporcionando-me ricas experiências e confirmando Seus sonhos na minha vida.

Ao meu esposo, Thiago, por sua paciência, seu cuidado, sua amizade e sua confiança, a todo tempo, inclusive nos momentos difíceis, quando eu já não aguentava mais estudar.

A minha mãe, Dona Lêda, que cotidianamente orava por mim e me ligava para saber como foi meu dia de estudo. Superou os obstáculos e barreiras da vida, mas, mesmo assim, se arriscou em mudar de Estado para oferecer o melhor para nossa família.

As minhas irmãs, Gabriella e Tâmara, aos cunhados, Marcelo e George, pelo incentivo e apoio, financiando vários recursos utilizados no curso do Mestrado.

Ao meu sogro, Sr. Clarindo, e à minha sogra, Dona Marlene, pelo apoio, principalmente nas tardes de domingo, trazendo-me uma xícara de café para que eu pudesse estudar melhor.

Aos amigos da Igreja pelas orações, em especial, Martinha, Luciana e Simone.

Ao casal, Filipe e Elinete, por não medir esforços em me apoiar, incentivar e contribuir com sábios conselhos.

Às amigas Cristina Mota e Andressa Koehler, por terem me apoiado na elaboração do projeto de seleção do Mestrado, principalmente nos finais de semana, no ponto de ônibus e em diversas ligações de incentivo.

À amiga e companheira de trabalho Sônia Fraga, que muito contribuiu para a culminância dos estudos e para minha permanência no curso do Mestrado. À Zezé Fraga pelo apoio e incentivo durante toda minha trajetória acadêmica e profissional.

Às amigas Viviane e Mariana, por tentar me relaxar nos momentos de estresse.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, por ter confiado a mim a execução desta pesquisa, pela alegria, pelo entusiasmo e pela paciência, principalmente nos momentos difíceis. Por sua qualidade inclusiva, que o leva a sempre pensar no outro, e ele acreditou na possibilidade de caminhar comigo, propondo diferentes desafios e novas formas de ver o outro. Professor, muito obrigada!

À querida Prof. Dra. Ednalva Gutierrez Rodrigues, pela simplicidade em compartilhar comigo seus diferentes saberes quanto à educação de surdos e por ter dedicado tempo para dar sugestões quanto à escrita desta dissertação.

À minha banca examinadora, composta pela Prof. Dra Zilda Maria Gessueli, Prof. Dra Ivone Martins de Oliveira e Prof. Dra Valdete Côco pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelas contribuições para a realização deste estudo.

Ao grupo de pesquisa “Formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”, em especial ao Prof. Dr. Edson Pantaleão, pela contribuição e pelas sugestões quando, logo no início, apresentei a proposta deste estudo, num encontro do grupo de pesquisa, e à colega Márcia Alessandra, pela parceria nos trabalhos acadêmicos em algumas disciplinas que tivemos a oportunidade de cursar juntas.

Ao grupo de pesquisa “Alfabetização/educação de surdos: processos de ensino-aprendizagem”, pela rica contribuição nas discussões quanto ao processo educativo do estudante surdo.

Aos profissionais da EMEF “Girassol”, em especial, a Lúcia, Flávio, Cristiane gestor escolar Carlos, por terem contribuído na realização desta pesquisa.

Às famílias e às crianças, pela confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória, em especial a Ana Lúcia e a Tatiana, por viabilizarem a concretização da pesquisa.

Aos amigos surdos, em especial, Luana, Carlos, Flávio, Cristiane, Waine, Bianca, Wercellz, Elisângela, Rony e Fábio, que, mesmo diante do desafio enfrentado na sociedade, não desistem de lutar e sempre dizem: *Movimento vamos? Lutar precisa, desistir nunca*. Vocês contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar aspectos das inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental. O interesse pela processualidade das e nas inter-relações estabelecidas entre aqueles que constituem o cotidiano da sala de aula, as práticas, os saberes e o conhecimento escolar direcionou o estudo para o aprofundamento de discussões e reflexões em torno da escolarização de estudantes surdos, matriculados numa escola pública bilíngue do sistema municipal de ensino de Vitória/ES, não sendo, porém, a expectativa produzir afirmações generalizadas ou absolutas quanto ao modelo de escola ideal para os estudantes surdos. O estudo toma como referência os pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborados por Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 2000, 2001a, 2001b, 2011). Para o autor, o ser humano tem a capacidade de aprender na sociedade, seja de forma individual, seja de forma coletiva, e, nesse sentido, a todo o tempo, somos confrontados a criar uma ordem social que atenda às necessidades e inclinações dos indivíduos. O estudo dialoga, também, com a literatura do campo da educação especial, particularmente com os trabalhos que tratam das práticas pedagógicas desenvolvidas em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos. Em termos teórico-metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e foi desenvolvida sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme estudos de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005). Os procedimentos utilizados na pesquisa foram observações, entrevistas, intervenções nas aulas de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental, estudo de documentos e a realização da formação em contexto, que surgiu durante o processo do trabalho em campo. Coerentemente com a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica, observam-se, permanentemente, não apenas as decisões, as escolhas, as tentativas de mudança, mas também os movimentos de tensões presentes nas inter-relações estabelecidas nas atividades letivas desenvolvidas no ensino comum. Nesse processo de investigação, os estudantes surdos e os seus colegas de turma, bem como os profissionais do ensino comum – professores, equipe gestora, profissionais da área da surdez – que atuam naquele contexto formativo-educativo, constituem-se em sujeitos da pesquisa. As discussões desenvolvidas permitem, por fim, considerar

que a prática pedagógica constitui o cerne da natureza e da especificidade do trabalho escolar. Porém, a prática pedagógica não se dá num vazio histórico e sociológico. Nesse sentido, a presença de estudantes surdos no ensino comum provoca movimentos e tensões muito específicos. O envolvimento de colegas de turma e dos professores no processo de elaboração e de implementação das práticas pedagógicas pode repercutir positivamente na ampliação dos saberes docentes e na reconfiguração dos tempos e espaços de ensino e de aprendizagem na escola comum. Nesse movimento, outros dispositivos pedagógicos podem emergir e ganhar sentido. Os saberes produzidos pelos sujeitos implicados nesse processo têm potencialidade de ressignificar as crenças sociais relativas à educabilidade dos sujeitos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos. Figuração. Interdependência. Processo civilizador. Escolarização. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze aspects of the inter-relationships established between deaf and listeners on the appropriation process of educational knowledge by deaf students in a common teaching class in the early years of elementary school. The interest by processuality from and at the inter-relations established between those are constituting the classroom daily, the practices, the knowledge and the school know how directed the study to the deeping discussions and reflections around the schooling of deaf students, enrolled in a public bilingual school of the municipal education system from Vitória – ES, not being, however, the expectancy to produce general statements or absolutes as to the ideal school model for deaf students. The study takes as reference the assumptions from the Figurational Sociology, elaborated by Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 2000, 2001a, 2001b, 2011). For the author, the human being has the capacity to learn in the society, as the individual form, as the collective form, and, in this sense, all the time, we are confronted to create one social order that meets the necessities and inclinations of the individuals. The study converses, also, with the literature of the special education field, particularly with the works that is pedagogical practices developed in a common teaching classes counting with the enrollment of deaf students. In methodological – theoretical terms, the survey is of qualitative nature and was developed under a perspective of collaborative – action – critical – research, according studies from Jesus, Almeida e Sobrinho (2005). The procedures used on this survey were observations, interviews, interventions in lessons of the beginners class from the elementary school, documents study and the achievement to formation in a context, that emerged during the field work process. Certainly with the methodological-theoretical approach of the collaborative-action-critical-research, are observed, permanently, not only the decisions, the choices, the attempts changings, but also the moviments of presents tensions in the inter-relations established as the school activities developed in a regular education. On this investigation process, the deaf students and their classmates, as well the regular education professionals – teachers, management team, deafness professionals area – acting on educative – formative context, is in subject of survey. The developed discussions allow, lastly, consider that the pedagogical practice is the nature core and its specificity school group work. However, the pedagogical practice not applicable in a historical and sociological gap. In this

sense, the deaf students presence in a regular education causes moviments and tensions very specific. The classmates and teachers involvement in an elaboration and implementation process of pedagogical practices can rebound positively on the enlargement of the faculty knowledge and the reconfiguration of time and education space and learning in a regular school. This movement, others pedagogical devices can emerge and makes sense. The knowledge produced by implicated individuals on this process has potentiality to reframe the socials creeds relative to deaf individuals educability.

KEY-WORDS: Deaf. Figuration. Interdependence. Civilizing process. Schooling. Pedagogical practices.

LISTA DE FOTOS

Foto 1 – Jogo Trilha Matemática	99
Foto 2 – Professor de Libras surdo jogando “Ludo” com os estudantes	101
Foto 3 – Ásper e Floribela jogando dominó	101
Foto 4 – Cravo e uma colega ouvinte	102
Foto 5 – Professor Oleandro ensinando aos surdos na mesma sala do 1º ano ...	109

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS- Centro de Atendimento ao Surdo
CFAEE - Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina
MEC - Ministério da Educação
PMV - Prefeitura Municipal de Vitória
PPP - Projeto Político Pedagógico
PNE - Plano Nacional de Educação
PROLIBRAS - Proficiência em Libras
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PME - Plano Municipal de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
SGE - Sistema de Gestão Escolar
SEME - Secretaria Municipal de Educação
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 DE ONDE FALO?	21
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 ESTUDOS SELECIONADOS	28
3 PENSANDO COM BASE NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL	40
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES	50
4.1 CAMPO DE ESTUDO	54
4.1.1 A entrada no campo	55
5 O CONTEXTO MUNICIPAL E INSTITUCIONAL (AS INTERDEPENDÊNCIAS DAS FIGURAÇÕES SOCIAIS)	58
5.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DA LEI DE LIBRAS	58
5.2 O CONTEXTO MUNICIPAL	68
5.2.1 Organização do trabalho do setor de educação especial: política bilíngue	71
6 A SALA DE AULA COMO FIGURAÇÃO ESPECÍFICA: OS ESTUDANTES E AS ROTINAS	77
6.1 OS ESTUDANTES SURDOS	77
6.2 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES OUVINTES: O QUE ELES NOS DIZEM?	86
6.2.1 – O que os ouvintes nos dizem?	86

6.3 AS ROTINAS	92
7 OS PROFESSORES E A EQUIPE GESTORA (INDIVÍDUOS)	108
7.1 PROFESSOR OLEANDRO	108
7.2 PROFESSORA GERBERA	117
7.3 PROFESSORA LIRIO	121
7.4 OS OUTROS (ALGUNS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA)	124
7.5 TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO, DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS	129
7.5.1 O movimento das formações	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	148
ANEXOS	161

1 INTRODUÇÃO

A escola, na qualidade de função social, segundo estudos de Meirieu (2005), assume a missão de assegurar o futuro dos sujeitos envolvidos, fazendo desse futuro o centro de seus princípios. E um dos princípios discutidos pelo autor é o de não excluir ninguém do processo de apropriação do conhecimento, mesmo sendo a sala de aula composta por sujeitos que apresentam diferentes percursos de aprendizagem.

Meirieu (2005) deixa claro que, mesmo diante de tantos obstáculos encontrados na escola, não se pode negar o direito de aprendizagem aos estudantes, levando-os ao fracasso escolar. O autor adverte que a capacidade cognitiva não deve ser posta em dúvida e, nesse sentido, indaga-nos: “[...] O que lhe garante que a inteligência dela, cuja existência você põe em dúvida, não despertará de repente, quando encontrar os estímulos necessários, as ajudas adequadas, um ambiente favorável? [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 42).

As indicações de Meirieu (2005) também nos auxiliam no debate sobre a forma como as pessoas em situação de deficiência são envolvidas no princípio da educabilidade. A educação, como direito de todos, passa a não ser garantida a essas pessoas quando lhes negamos a apropriação do conhecimento. As tensões e questões vividas nesse processo constituem um importante aspecto desta pesquisa, que tem como temática a educação de surdos. Podemos observar que, ao longo dos anos, estudantes surdos foram colocados à margem desse princípio de educabilidade¹, muitas vezes em decorrência do fato de as pessoas ouvintes, comumente, não saberem como intervir no processo educativo desses estudantes.

Nesse sentido, ocupamos-nos de algumas indagações: Como se expressam as relações estudantes surdos e ouvintes na sala de aula comum? Essas relações são mediadas pelos professores? De que maneira? As estratégias utilizadas na sala de aula envolvem os estudantes surdos no processo de apropriação do conhecimento?

¹ Quando falamos que os sujeitos surdos foram colocados à margem do princípio de educabilidade, referimos-nos às condições sociais impostas a esses sujeitos em anos anteriores aos das legislações que garantem a acessibilidade do surdo nas instituições de ensino.

Qual conhecimento os professores da escola de ensino comum têm quanto ao processo educativo do sujeito surdo?

Essas indagações, associadas às diferentes questões apresentadas pela literatura que versa sobre educação de surdos, auxiliaram na realização desta pesquisa, que tem este objetivo geral: **analisar aspectos das inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental.**

Assumindo esse propósito, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- compreender aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos;
- conhecer os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender, suas relações e as interdependências estabelecidas na sala de aula;
- identificar as implicações das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de aprendizado do estudante surdo em uma classe dos anos iniciais que conta com matrículas de estudantes ouvintes;
- constituir espaços coletivos de discussão sobre o processo de apropriação do saber escolar por estudantes surdos numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental que conta com matrículas de estudantes ouvintes;
- identificar as implicações das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de compartilhamento de experiência e de saberes entre os surdos.

Em nossas reflexões, tomamos como referência os aportes da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 2000, 2001a, 2001b, 2011), em diálogo com a literatura do campo da educação especial, particularmente os

estudos que tratam das práticas pedagógicas desenvolvidas em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos.

Em Elias, a sociedade segue uma direção balizada por tensões específicas que delinham a constituição das emoções humanas. De acordo com esse autor, os sentimentos somente têm sentido nas inter-relações, ou seja, nas figurações sociais.

Dessa forma, os indivíduos somente podem se desenvolver e se apropriar de saberes, constituindo pensamento e linguagem, em inter-relação, ou seja, em figuração. Ele considera também que, nas diferentes figurações, as relações são marcadas por um equilíbrio de poder que pode atuar mais ou menos intensivamente na autorregulação do indivíduo e que o poder é visto como componente de toda relação humana. Finalmente, é importante destacar que, nos estudos elisianos, a vida em sociedade se delinea por diferentes figurações que, em longa duração, que compõem o processo civilizador.

Com amparo na literatura, em especial em dissertações e teses que apresentam resultados de pesquisas realizadas em diferentes universidades no Brasil, voltadas para a temática desse estudo (CORTÊS, 2012; VIEIRA-MACHADO, 2012; MILLER JUNIOR, 2013; RABELO, 2014; XAVIER, 2012; BREGONCI, 2012; ROCHA, 2012; RODRIGUES, 2009 e 2014; ALBUQUERQUE, 2011; BARBOSA, 2011; FONSECA, 2012; HAHN, 2012; MONTEIRO, 2011; RAZUCK, 2011; PAIXÃO, 2010), assumimos a premissa de que a presença de estudantes surdos na sala de aula do ensino comum provoca tensões e pode repercutir positivamente na ampliação dos saberes docentes e na reconfiguração dos tempos e dos espaços de ensino e de aprendizagem na escola comum.

Interessamo-nos, nesta pesquisa, pela processualidade *das* e *nas* inter-relações estabelecidas entre aqueles que constituem o cotidiano da sala de aula e significam as práticas, os saberes e o conhecimento escolar. Desse modo, este estudo é de natureza qualitativa e foi desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme estudos de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005). Como procedimento, utilizamos observações, entrevistas, intervenções nas aulas, além de estudo de documentos.

A adoção dessa perspectiva teórico metodológica nos colocou perante a necessidade de (re) construir nossa intencionalidade investigativa bem como os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados à medida que atuávamos em contexto. Questões centrais que delinearam as reflexões que sistematizamos nesta dissertação emergiram nos contatos (in) formais no contexto escolar: recreio, planejamento, reunião de professores, horário de entrada, de saída e troca de turnos, e na dinâmica de ensinar e aprender vivida na sala de aula.

Considerando os pressupostos teóricos que assumimos e sua associação à abordagem da pesquisa ação colaborativo-crítica, as reflexões, as indicações, as questões balizadoras deste estudo ganharam um delineamento que resultou no envolvimento dos profissionais que atuavam na escola campo. Sem a participação, a colaboração e a disposição dos docentes dessa escola, nosso trabalho não teria alcançado o escopo dessa dissertação.

Este estudo está dividido em oito capítulos, que dialogam sobre a temática da pesquisa, sendo eles como descrito a seguir: No capítulo 1, que serve de introdução, fazemos a apresentação do estudo. No capítulo 2, com a revisão da literatura, sintetizamos alguns estudos que levantamos no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e nos de outras universidades do Brasil, os quais contribuíram no fluxo de nossas inquietações quanto ao processo de investigar a presença de estudantes surdos na escola de ensino comum. Trazemos, no capítulo 3, como referencial teórico dos nossos estudos, a Sociologia Figuracional de Norbert Elias, com o intuito de compreendermos os processos sociais nos quais o indivíduo surdo está imerso. Nesse capítulo, focalizamos os conceitos de figuração, de interdependência, de poder e de processo civilizador. No capítulo 4, abordamos os percursos metodológicos para a realização de uma pesquisa-ação colaborativo-crítica, numa classe dos anos iniciais que conta com estudantes surdos e ouvintes. Nesse capítulo, preocupamos-nos em trazer questões teóricas por meio da literatura que versa sobre esse tipo de pesquisa, fazendo uma análise a partir da nossa temática de estudo, assim como tratamos de questões sobre o campo empírico, os sujeitos da pesquisa e nossa entrada em campo.

Na sequência, trazemos três capítulos com as análises de dados. No capítulo 5, abordamos questões sobre o contexto municipal e institucional, com um estudo sobre as interdependências de diferentes figurações sociais e seus impactos no trabalho docente. No capítulo 6, enfocamos questões sobre a sala de aula como figuração específica, analisando as relações entre os estudantes surdos e ouvintes, as diferentes narrativas dos ouvintes e as rotinas da sala de aula pesquisada. No capítulo 7, apresentamos e analisamos dados sobre os profissionais que estiveram direta ou indiretamente envolvidos nesse estudo, assim como sobre os dilemas da formação em contexto desenvolvida com os profissionais do magistério da escola pesquisada.

No capítulo 8, a título de considerações finais, destacamos as aprendizagens e tensões que fluíram ao longo da pesquisa. Vale ressaltar que nossa expectativa está firmada na tentativa de que este estudo possa contribuir no debate sobre o trabalho docente desenvolvido com estudantes surdos e na concretização de ações mobilizadoras coletivas que garantam o direito desses sujeitos quanto ao processo de educabilidade em escolas de ensino comum.

Durante este estudo, não assumimos como premissa a discussão de uma escola ideal para os estudantes surdos. Propusemo-nos observar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula e, assim, contribuir, por meio das análises e das reflexões apresentadas, para intervenções que favoreçam o desenvolvimento do aprendizado do estudante surdo na relação com os colegas ouvintes, tendo como interlocutores professores especialistas na área da surdez, conforme prevê o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, atuando diretamente nos processos de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Esta pesquisa constitui parte do projeto de pesquisa “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenado pelos professores Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr. Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa “Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar”.

Antes de nos adentrarmos nos resultados das nossas análises, a partir de estudos do referencial teórico e da literatura da área, bem como das tensões vivenciadas nesta pesquisa, apresentamos a seguir nossa trajetória pessoal e acadêmica, que impulsionou o desenvolvimento deste estudo.

1.1 DE ONDE FALO²?

Esta pesquisa surgiu de reflexões e inquietações que perpassaram nossa história pessoal como ouvinte, casada com um surdo, professora bilíngue durante dois anos, assessora técnica numa secretaria municipal de educação, representando a área da surdez por um ano, e militante na comunidade surda.

No ano de 2007, durante a graduação no curso de Pedagogia, a professora da disciplina Aspectos Lúdicos e Psicomotores na Aprendizagem, convidou-me para que fizesse, juntamente com outra colega de classe, uma pesquisa no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS), conhecida por alguns como Escola Estadual Oral e Auditiva. Nesse momento, nasceu em mim um encanto em atuar com sujeitos surdos.

No ano de 2009, iniciei um curso de Libras Básico nessa mesma escola e, no ano de 2011, retornei ao CAS na função de pedagoga da escola, onde refiz o curso Básico de Libras e logo segui para o curso Intermediário. Foi um ano de muito aprendizado com todos os profissionais dessa escola, principalmente com os surdos; um ano em que participei de muitas reuniões somente entre professores surdos, sem a presença de intérprete para me ajudar no entendimento da Libras. Essas reuniões contribuíram para que eu aprendesse essa língua. Vale ressaltar que os surdos pediam minha presença na qualidade de pedagoga, pois eram momentos de compartilhamento de suas dificuldades e dúvidas como professores.

² Embora, no restante do trabalho, tenha sido feita a opção discursiva pelo uso da 1ª pessoa do plural (nós) em referência à pesquisadora como membro de uma coletividade com a qual busca compartilhar suas ideias, abro aqui, neste capítulo introdutório, um parêntese para situar este estudo no contexto da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, utilizando, em 1.1, a primeira pessoa do singular (eu), de modo a deixar intervir a pessoa que fala como quem vivenciou esse contexto, o qual influenciou grandemente na escolha e no desenvolvimento do tema da dissertação.

Também em 2011, percebemos que, no aeroporto de Vitória/ES, não havia intérprete de Libras e que três surdos com problemas na passagem aérea precisavam de uma mediação na comunicação; assim, lá fui eu como interlocutora para mediar a conversa entre os surdos e a empresa aérea. Nesse ano, o fato de os hospitais, departamentos públicos e outros espaços também não contarem com intérpretes de Libras começou a me incomodar profundamente.

Dessa forma, estabeleci amizade com muitos surdos e me dediquei a ler o que as pesquisas tinham a dizer sobre esses sujeitos. Adentrar uma figuração que utiliza a Libras como língua de comunicação modelou minha forma de pensar, assim como o meu comportamento. E novas experiências foram surgindo, proporcionando-me inquietações.

Em 2012, fiz o curso de Pós-Graduação *Latu Sensu* em Libras, iniciei o trabalho como professora bilíngue e passei a me dedicar à luta da comunidade surda pela garantia de seus direitos sociais. No ano de 2013, atuei como assessora técnico-pedagógica numa secretaria de educação, na área da surdez; em 2014, casei-me com um surdo, iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, de forma aprofundada, tenho me dedicado aos estudos sobre os indivíduos surdos numa comunidade em que a maioria é constituída de ouvintes.

A rede de interdependência com a qual, em anos anteriores, eu, pesquisadora, estava acostumada a conviver foi sendo modificada intensamente a partir do convívio diário com o surdo (meu esposo). Por exemplo: o uso de mensagens por telefone se intensificou, a campainha de casa passou a ser luminosa para identificar que alguém está à porta chamando, foi adotado o uso diário de Libras a fim de me comunicar e de estabelecer a interlocução para resolver as demandas cotidianas, entre outras experiências e formas de convivência. Vale ressaltar que me descobri nessa nova figuração. Percebi encanto em estar e em conviver diariamente com indivíduos surdos.

A partir de então, foram intensificados, na comunidade surda, os movimentos de luta em favor dos direitos dos sujeitos surdos em todos os espaços. Especificamente, organizamos movimentos perante algumas secretarias municipais e a secretaria

estadual de educação, na tentativa de propor a acessibilidade do surdo, a criação do cargo para professor de Libras surdo e para tradutor intérprete de Libras, além da garantia do profissional surdo formado em diferentes áreas da educação para atuar como professor de outras disciplinas da Base Nacional Comum, e não somente da Libras, tendo como interlocutor o intérprete de Libras ou outro professor que domine a Libras.

Nesse sentido, mediante reuniões com a Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES, com a Câmara de Vereadores e com outros setores da Prefeitura Municipal de Vitória/ES, juntamente com alguns representantes da comunidade surda, conseguimos, no ano de 2015, que fossem aprovados, dentro do Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES 2015 a 2025, por meio da Lei nº 8.829, de 25 de junho de 2015, vários pontos relacionados à área da surdez, dentre os quais destacamos, na Meta 4, as seguintes estratégias:

4.10) garantir profissionais especializados por meio de concurso público na educação pública e, nas instituições privadas, nas formas legais de contratação, para atender a demanda do processo educativo dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação;

4.11) garantir a atuação de professores(as)surdos(as) por meio de processo seletivo, de contrato temporário e de concurso público, nas diferentes áreas de conhecimento (VITÓRIA, 2015).

Na Meta 5, destacamos a estratégia 5.9: “fomentar a formação bilíngue da comunidade escolar, por meio da oferta da libras como componente essencial do currículo de acordo com Decreto nº 5626/2005, preferencialmente nas escolas referência” (VITÓRIA, 2015).

Por outro lado, vale ressaltar que a SEME, desde 2008, atua com contratação dos professores surdos por meio de processo seletivo. Porém, a partir da publicação da Lei nº 8.829/2015, novos movimentos por parte da comunidade surda têm sido realizados na tentativa de oficializar o cumprimento das estratégias acima destacadas. Outro fator importante a considerar é que já tramita, dentro da PMV, o projeto de lei de criação dos cargos de professor de Libras surdo e de tradutor intérprete, sendo esse movimento fruto de muitas lutas dos sujeitos surdos, das quais tenho tido a oportunidade de participar.

No fluxo de experiências, mediante as formações, os estudos e a presença constante na comunidade surda, pude observar que, numa figuração composta por indivíduos surdos e ouvintes, tanto uns quanto outros aprendem, ensinam e ressignificam suas formas de atuar na sociedade.

Durante minha formação no curso de Mestrado, soube que uma nova escola se tornaria bilíngue, conforme a política do município de Vitória/ES. Sendo assim, eu me propus pesquisar aspectos das inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes nessa escola, em uma classe dos anos iniciais que conta com matrículas de ouvintes e surdos.

Convido, pois, os leitores deste estudo para conhecerem as análises, as reflexões e as inquietações aí expressas, relativas ao primeiro ano vivido na e pela Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Girassol”³ numa proposta de educação bilíngue.

³ Nome fictício atribuído a escola pesquisada, preservando a identidade da unidade escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando os objetivos deste estudo, buscamos conhecer produções realizadas nos últimos cinco anos que abordem o processo de escolarização de estudantes surdos a partir das relações entre ouvintes e surdos e entre surdos, em escolas de ensino comum. A escolha por essas produções se justifica pelo fato de que, nos últimos cinco anos, se pode observar um aumento de matrículas de estudantes surdos em escolas do ensino comum, possivelmente em decorrência da publicação, em 2008 da Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Na busca de trabalhos sobre essa temática, acessamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Profissional de Nível Superior (CAPES), o *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE - UFES) e *sites* de outras universidades.

No *site* do PPGE – UFES, apenas uma dissertação se aproxima da nossa intensão de estudo. Identificamos algumas dissertações e teses que analisam outras questões da área da surdez, em diferentes anos: relacionadas à inclusão (CALDAS, 2009; MILLER JUNIOR, 2013; RABELO, 2014); a tradutores intérpretes de Libras (XAVIER, 2012); à educação de jovens e adultos surdos (BREGONCI, 2012; ROCHA, 2012); a bebês e crianças surdas na educação infantil (CÔRTEZ, 2012; RABELO, 2014; TEIXEIRA, 2016); história de alfabetização de surdos (RODRIGUES, 2014); à história e à formação de professores surdos no Espírito Santo (VIEIRA-MACHADO, 2012); à figuratividade nos discursos por meio da Libras⁴ (SILVA, 2009); à apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas (RODRIGUES, 2009); a implante coclear (SILVA, 2013); e a traduções e marcas culturais dos surdos capixabas (COSTA, 2007).

⁴ Alguns autores, como Quadros (2008, 2009) utilizam a escrita da sigla correspondente a Língua Brasileira de Sinais, com a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas (Libras). De acordo com a orientação para a escrita das siglas, disponível no site <<http://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas>>, deve ser usada apenas a inicial maiúscula quando a sigla tiver mais de três letras e for pronunciada como palavra, sendo as demais letras minúsculas. Dessa forma, optaremos por escrever Libras tendo apenas a inicial maiúscula e as demais minúsculas.

Ao consultar o banco de teses e dissertações da CAPES, utilizando o descritor “inclusão de surdos” e considerando o período de 2010 a 2014, encontramos um total de 71 dissertações de Mestrado acadêmico, 6 de Mestrado profissional e 4 teses de Doutorado que, entre os anos de 2010 e 2014, estudaram questões relacionadas à temática da inclusão escolar de sujeitos surdos.

Quando focalizamos a relação surdo e ouvinte, encontramos 20 dissertações de Mestrado acadêmico, 4 de Mestrado profissional e 5 teses de Doutorado. Porém, é importante destacar que, apesar desse quantitativo de estudos, somente 12 dissertações se organizam em torno de questões que dialogam mais diretamente com a intencionalidade da nossa investigação.

Dessa forma, elaboramos uma tabela (Tabela 1) que identifica as produções acadêmicas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, no *site* da UFES – PPGE e em *sites* oficiais de outras universidades.

Tabela 1 - Teses e dissertações a partir dos descritores utilizados

Ano	Inclusão de surdos	Relação surdo e ouvinte	Educação de jovens e adultos surdos
2010	0	1	0
2011	40	0	1
2012	41	16	1
2013	1 ⁵	12	0
2014	1 ⁶	0	0
Total	83	29	2

Fonte: Elaborada pela autora a partir do Banco de Teses e Dissertações da Capes, do *site* da UFES-PPGE e de *sites* oficiais de outras universidades

Podemos observar que produções voltadas para a temática de inclusão de surdos se concentram nos anos de 2011 e 2012; porém, no ano de 2013, a discussão

⁵ Dissertação encontrada no *site* da UFES – PPGE.

⁶ Dissertação encontrada no *site* da UFES – PPGE.

“surdo e ouvinte” ganha destaque no quantitativo de produções, ao passo que “inclusão de surdos” tem o quantitativo reduzido. Com base nesses dados, percebemos que a questão da inclusão do sujeito surdo num contexto escolar passou a ser discutida de forma mais específica nos últimos anos, buscando-se compreender como ocorreria o envolvimento desses estudantes com os ouvintes nos espaços escolares e analisar as estratégias utilizadas pelos professores da sala de ensino comum, em um processo educativo mais inclusivo.

Desse total de teses e dissertações pesquisadas, selecionamos 8 estudos que nos ajudaram a compreender melhor as preocupações que vêm mobilizando a produção acadêmica no que se refere à inter-relação de surdos e ouvintes em contexto de escolarização. Conforme veremos, é recorrente a preocupação com a formação de professores e com a garantia da presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos. Essa preocupação se explica pelo fato de o professor da sala demonstrar insegurança quando precisa atuar em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos, diante a falta de conhecimento na área da surdez, conforme apontam estudos de Rocha (2012).

O aspecto relacional e os modos de atuação docente assumem uma significativa importância nesse processo. Desse modo, as noções de deficiência e o conhecimento produzido sobre as possibilidades educativas desses estudantes surdos parecem decisivos para a garantia do seu sucesso escolar. Nessa direção vale destacar que a falta de um conhecimento específico em Libras e do apoio necessário de interlocutores da área da surdez pode limitar o professor do ensino comum a pensar em estratégias que possam envolver os estudantes surdos e os estudantes ouvintes nas atividades propostas.

Desse modo, argumentamos em favor da presença do professor surdo, de intérpretes de Libras e do professor bilíngue na sala de aula, contribuindo na metodologia e no ensino organizado pelo professor do ensino comum. Em outros termos, acreditamos que a atuação docente precisa estar articulada à presença de profissionais da área da surdez na sala de aula de ensino comum, desenvolvendo um trabalho colaborativo entre os profissionais.

Com apoio nas teses elisianas, observamos a sala de aula como uma figuração específica, um espaço composto por diversos sujeitos, que demandam diferentes estratégias. O estudante com surdez não é o único que demanda estratégias diferenciadas. Na prática docente, as relações entre os estudantes e a relação dos estudantes com o conhecimento vão delinear o processo educativo-formativo na escola. Afinal, as inter-relações, segundo Elias (1994a), não se dão num vazio histórico e social. Em grande medida, elas são delineadas pelo conhecimento produzido pelo conjunto dos homens no curso de várias gerações.

Os estudos reunidos neste capítulo nos permitem observar que o conhecimento produzido com base em uma abordagem constituída por ouvintes vem passando por um forte questionamento nas sociedades recentes. A cada época surgem novas concepções sobre a formação do surdo dentro do espaço escolar, e essa movimentação é resultante de tensões e ressignificações do ser surdo numa sala de aula em que a maioria é composta por ouvintes, ao longo do tempo. Em diferentes escolas e nas mais diversas figurações, cada vez mais, indivíduos e grupos sustentam um outro modo de formar gerações surdas.

2.1 ESTUDOS SELECIONADOS

Nos estudos, tomamos como elementos de análises o objetivo geral e o objetivo específico, a metodologia utilizada e os principais resultados. Iniciamos com a dissertação de mestrado de Fonseca (2012), intitulada “Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia”, realizada na área de Geografia/Geociências, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina.

Fonseca (2012) tem por objetivo geral desenvolver metodologias variadas para o ensino de Geografia em salas de aulas com estudantes surdos e ouvintes. Além dos objetivos específicos que estão voltados para a inclusão do estudante surdo, o autor busca estudar a relação e o envolvimento dos estudantes surdos com os colegas ouvintes, a preparação e a metodologia dos professores para trabalhar em classes constituídas de estudantes surdos e ouvintes. Foram escolhidos dois núcleos regionais de educação do norte do Paraná, considerando a existência de colégios

que contassem com a matrícula de estudantes surdos e ouvintes, do ensino fundamental ao ensino médio.

O autor utilizou a Fenomenologia como perspectiva teórico-metodológica. Realizou levantamentos bibliográficos sobre o tema e desenvolveu entrevistas com estudantes surdos e ouvintes, intérprete de Libras, diretores e professores da sala comum. Utilizou como estratégia inicial um material com informações sobre as metodologias a serem utilizadas em sala com os estudantes surdos e ouvintes. Esse material foi apresentado para o intérprete e para o professor da sala pesquisada, assim como foi apresentado um outro material com ideias de atividades que poderiam ser conciliadas com os dois grupos, para que os estudantes surdos pudessem apropriar-se do conteúdo ensinado em sala de aula de ensino comum.

Fonseca (2012) destacou as estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas pelos professores com os estudantes surdos e ouvintes, evidenciando as possibilidades de aproveitamento dos estudantes surdos e ouvintes nas estratégias utilizadas.

Foram aplicados 10 questionários com os diretores, professores de Geografia e intérpretes e 20 questionários com estudantes surdos e ouvintes. Nas entrevistas que realizou, Fonseca (2012) observou que, com a falta de professores bilíngues e mesmo com a presença do intérprete de Libras na sala de aula, o professor do ensino comum evidencia insegurança ao ter um estudante surdo em classe, sobretudo pelo fato de que o professor precisa planejar as aulas e fazer as adaptações necessárias para o desenvolvimento da compreensão desse estudante. Fonseca (2012) destacou ainda a necessidade de todos os profissionais da escola envolverem-se na aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais.

Outras questões importantes para nossa investigação podem ser encontradas na Dissertação de Mestrado profissional de Albuquerque (2011), intitulada “Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes: possibilidades de uma educação bilíngue”, apresentada à Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, pelo programa de Pós-Graduação dessa instituição.

Essa pesquisa buscou investigar, a partir de práticas de letramento, a inserção de uma criança surda nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Campinas/SP. Inicialmente, Albuquerque (2011) observou as interações entre os estudantes ouvintes e a criança surda, tentando compreender de que forma ocorre esse processo. Também buscou analisar o envolvimento do professor do ensino comum nesse contexto, focalizando suas dificuldades e outras possibilidades de avaliar a aprendizagem do estudante surdo.

Em termos metodológicos, Albuquerque (2011) utilizou o estudo de caso numa abordagem qualitativa. A autora utilizou como estratégia registros em diário de campo e alguns momentos de filmagens. Observando o desenvolvimento das práticas pedagógicas em classes de ensino comum em que estavam inseridos estudantes surdos, a pesquisadora desenvolveu atividades voltadas para práticas de letramento, sendo utilizadas, nesse espaço, a língua de sinais, na tentativa de incentivar também os ouvintes na comunicação com a aluna surda.

A professora-pesquisadora relata que, a todo o tempo, procurava-se fazer uso de imagens, na tentativa de envolver todos os estudantes nas aulas. Uma das estratégias utilizadas pela autora em sua intervenção na pesquisa foi o uso da literatura infantil. Lia a história para os estudantes ouvintes e depois fazia a interpretação em Libras para a aluna surda. A aluna surda, não gostando da estratégia, pediu que a história fosse contada ao mesmo tempo para ela, ou seja, em Libras e em Português simultaneamente. A autora relata que, durante todo tempo, os colegas da classe tentavam interagir com a aluna surda, mesmo não sendo fluentes em Libras.

A falta de um intérprete nas aulas, segundo Albuquerque (2011), dificultava o processo, porém não impedia que a aluna surda participasse das aulas e estivesse envolvida nas atividades. A professora procurava passar filmes em Libras para as crianças, de forma que elas estivessem envolvidas e imersas nas duas línguas. Os demais professores da escola que atuavam na turma que fora envolvida na investigação demonstravam dificuldade em não ter o intérprete na sala, porém procuravam ajuda com a professora-pesquisadora na tentativa de envolver a aluna surda nas aulas, tornando as aulas mais expositivas por meio de recursos visuais, o

que facilitava o aprendizado da aluna. Os estudantes dessa sala também tinham aula de Libras, que era ministrada por um profissional da educação especial da escola.

Albuquerque (2011) conclui que, na maioria das vezes, a escola condiciona o aprendizado do estudante surdo à presença de um profissional que atua na área da surdez. Todavia, a autora defende que a presença desse profissional deve ocorrer com o envolvimento de todos no desenvolvimento dos estudantes surdos, mesmo que não dominem a Libras. Professores, estudantes e funcionários em geral precisam estar inseridos no aprendizado na língua de sinais, por meio de oficinas com profissionais da área.

Com um foco inclusivo voltado para o desenvolvimento da criança surda em sala de aula, selecionamos também a dissertação de Mestrado de Barbosa (2011), intitulada “Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos. Em sua dissertação, Barbosa (2011) buscou investigar de que forma estão ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças surdas em salas de aula comum e quais as estratégias dos professores no trato com esses estudantes. A autora assumiu uma abordagem qualitativa e utilizou, além de questionários, observações e registros em diário de campo, tendo contado com a participação de três crianças surdas e de suas professoras.

Toda a pesquisa foi desenvolvida em uma classe das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola, por meio da observação das aulas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. A autora percebeu a dificuldade dos professores perante a falta de formação na área da surdez. Todavia, identificou que alguns docentes procuravam dialogar com profissionais da educação especial, na tentativa de envolver os estudantes surdos no processo de escolarização.

Barbosa (2011) observou que, a partir dessa busca de conhecimento, os professores procuravam tornar suas aulas mais visuais e colocavam os estudantes surdos na primeira fileira como estratégia. Embora questionassem a falta de apoio do sistema

de educação no sentido de garantir a presença de intérpretes de Libras na sala de aula do ensino comum, não limitavam suas práticas diante dessa ausência.

Outro estudo que destacamos é o de Razuck (2011), que desenvolveu sua Tese de Doutorado em Educação, intitulada “A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização”, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Razuck (2011) se propôs identificar estudantes surdos inseridos em escolas regulares que vivenciassem momentos diferentes nas aulas de Ciências. Buscou analisar as relações e a organização pedagógica estabelecidas, os processos de avaliação e a consolidação da aprendizagem dos conceitos ensinados aos estudantes surdos.

Foi utilizada a epistemologia qualitativa de González Rey (1999) para orientar a pesquisa empírica, por meio de uma análise construtivo-interpretativa. Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram os estudantes e professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio de três escolas públicas pertencentes ao sistema de educação do Distrito Federal. Em termos de estratégia metodológica, a pesquisadora utilizou-se de observações, entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e grupos focais.

A autora relata o perfil das alunas sujeitos da pesquisa. Entre as estudantes surdas, uma se relacionava com os colegas de classe, enquanto a outra costumava ficar isolada. A professora regente dessa sala posicionava a aluna que era mais “tímida” próximo a outra colega ouvinte, porém isso não agradava à aluna surda, uma vez que a professora regente, com muita frequência, tecia elogios ao desempenho dessa aluna ouvinte, o que não ocorria nos diálogos da professora com a estudante surda, conforme observou a pesquisadora.

Razuck (2011) ressalta que o fato de não haver o intérprete na sala não é o complicador maior no processo de escolarização dos estudantes surdos. Na sua percepção, o principal desafio reside no modo como as aulas são ministradas. Como conclusão de seu estudo, Razuck (2011, p. 234) afirma que, após as intervenções feitas no campo da pesquisa, foi observado que as “[...] relações sociais não estavam sendo favorecidas [...]”. E a autora justifica sua afirmação:

[...] Consideramos que os sujeitos participantes dessa pesquisa não tiveram suas possibilidades relacionais favorecidas pela atuação dos profissionais envolvidos com seu processo educativo. Suas oportunidades de acesso estavam limitadas a simplificações de conteúdos escolares e poucas atitudes vislumbravam ampliar suas oportunidades de estreitamento de relações sociais, não estimulando sua inclusão (RAZUCK, 2011, p. 234)

Diante do estudo acima, podemos afirmar que a prática docente delinea em grande medida as relações entre estudantes e a relação dos estudantes com o conhecimento. O fato de simplificar os conteúdos escolares na tentativa de envolver os estudantes surdos na aula pode evidenciar uma certa concepção de deficiência que sustenta a prática pedagógica de muitos professores quando atuam em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos. Podemos observar, também, que a participação e o envolvimento dos estudantes ouvintes pode favorecer o desenvolvimento do processo educativo dos estudantes surdos.

Seguindo um caminho semelhante, porém voltado para o ensino da Matemática para surdos e ouvintes numa mesma sala no ensino fundamental, encontramos o estudo de Paixão (2010). Trata-se da dissertação intitulada “Saberes de professores que ensinam Matemática para estudantes surdos incluídos numa escola de ouvintes”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará. A autora usou como metodologia a pesquisa qualitativa, por meio do estudo de caso do tipo etnográfico. Realizou observações, entrevistas, análise documental, intervenções durante as aulas. O espaço dessa pesquisa foi numa turma da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública pertencente ao sistema de educação municipal, que contava com a matrícula de estudantes surdos e ouvintes.

Segundo Paixão (2010), os professores da sala de ensino comum não tinham formação na área da surdez. Somente uma professora tinha um curso básico de Libras. Ela buscou o curso na tentativa de ajudar seu aluno surdo nas aulas de Matemática. Nas entrevistas, essa professora afirmou que sua dificuldade maior estava no fato de, via de regra, esses estudantes não chegarem alfabetizados nas séries mais avançadas do ensino fundamental.

Os registros da pesquisa evidenciam que, na turma investigada, o professor iniciava sua aula explicando a atividade do dia, primeiramente, para os estudantes ouvintes e, em seguida, de forma individualizada, explicava-a para os surdos, de forma gestual. Porém, as atividades eram organizadas sempre no tempo dos ouvintes. Os surdos sentavam na parte de trás da sala juntamente com uma professora itinerante que tinha noções sobre a Libras, mas não dominava essa língua. Paixão (2010) conclui que a falta dos saberes docentes relativos à atuação com os estudantes surdos compromete o trabalho escolar com esses estudantes. O autor também argumenta que os estudantes surdos precisam aprender, ao mesmo tempo que os ouvintes o que está sendo ensinado, e não depois.

Diante desses estudos, podemos inferir para a nossa pesquisa que a falta de saberes docentes sobre como envolver os estudantes surdos nas aulas pode ser um dos fatores complicadores no processo educativo desses estudantes. Ressaltamos que a falta de um professor surdo, de um intérprete de Libras e de um professor bilíngue dificulta o desempenho e a participação dos surdos nas aulas. Porém, ter o profissional da equipe bilíngue na sala de aula sem haver um planejamento prévio e sem recursos que contemplem os estudantes surdos, da mesma forma, pode não favorecer o envolvimento desses estudantes nas aulas.

Outra pesquisa que parece dialogar com nossos estudos é a de Monteiro (2011), em sua dissertação de Mestrado profissional, intitulada “O ensino de Biologia e Química para estudantes surdos no Ensino Médio da rede pública da cidade de Fortaleza: estudo de caso”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará. Monteiro (2011) teve por objetivo investigar o ensino da Biologia e da Química para estudantes surdos, observando o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula de ensino comum. A autora assumiu a perspectiva qualitativa, utilizando a pesquisa documental, bem como observações no cotidiano escolar, entrevistas com professores e intérpretes de Libras, além da aplicação de dois testes. Os testes tiveram por objetivo avaliar a intensidade da percepção visual e a memória visual de curto prazo dos participantes, permitindo a ampliação de metodologias específicas de acordo com a capacidade de cada um. A autora percebeu que os surdos tiveram melhor desempenho que os ouvintes, pois esses testes envolviam a percepção

visual e a memória visual, aspectos considerados como um ponto forte no sujeito surdo.

Monteiro (2011) observou que os professores pesquisados não tinham formação na área da surdez, e isso se evidenciava no despreparo quanto às metodologias específicas utilizadas em aula. Foi percebido também que a relação professor / estudante surdo e estudante surdo / estudante ouvinte é bastante prejudicada, ficando o surdo limitado à comunicação somente com o intérprete.

Segundo Monteiro (2011), alguns professores se preocupavam com os estudantes surdos e procuravam utilizar recursos visuais, na tentativa de fazê-los entender o que estava sendo ensinado. Alguns intérpretes também demonstravam preocupação e procuravam, durante o planejamento dos professores, discutir sobre os conteúdos que iriam ser trabalhados em sala. A autora conclui seus estudos afirmando que é necessário propiciar ao professor do ensino comum formações que contemplem questões da área da surdez, de forma a contribuir na educação dos surdos e no seu envolvimento nas atividades escolares do ensino comum.

Outras questões importantes para nossa investigação podem ser encontradas na Dissertação de Mestrado de Hahn (2012), intitulada “Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras /Português: olhares de surdos e ouvintes” e apresentada à Universidade Estadual de Campinas, por meio do programa de Pós-Graduação em Educação. Sua pesquisa teve por objetivo analisar o contexto da educação bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina – IF/SC, especificamente no campus São José, a partir dos significados que surdos e ouvintes atribuem à escola. A autora observou as possibilidades de interações linguísticas entre os estudantes usuários de línguas diferentes, nos espaços da escola, e professores ouvintes, professores surdos e intérpretes de Libras.

Como metodologia, Hahn (2012) usou a pesquisa etnográfica com observação participativa. No curso da investigação, organizou um fórum sobre a Copa 2010, na tentativa de agrupar surdos e ouvintes para debaterem sobre o futebol, objetivando observar a relação entre eles. Foram realizados quatro momentos de discussão. Inicialmente, os ouvintes demonstraram certa desconfiança acerca da capacidade

dos surdos para discutir sobre esse assunto. Essa desconfiança foi se desfazendo, evidenciando-se sua inconsistência.

Vale observar que, nessa pesquisa, os surdos ficavam em classes bilíngues, separados dos ouvintes; por isso é que foi organizado o fórum sobre a Copa, como estratégia para tentar envolver surdos e ouvintes nesse espaço. A autora relata que os quatro sujeitos envolvidos inicialmente na pesquisa foram decisivos para mudar a história da educação dos surdos na IF/SC e que as relações entre eles na escola eram carregadas de tensões e conflitos, principalmente porque eram atravessadas por duas línguas diferentes. Além dessa estratégia, foram realizadas entrevistas com estudantes surdos e estudantes ouvintes e diálogos abertos com professor surdo e professor ouvinte.

A autora finaliza a dissertação defendendo uma escola bilíngue, e não a dita “inclusiva”, que, na sua concepção, coloca todos os estudantes no mesmo espaço, desconsiderando as especificidades. Hahn (2012) defende uma escola bilíngue⁷ em que surdos estudem em sala separada, com professores bilíngues, interagindo porém, nos outros espaços da escola, com os estudantes ouvintes.

Podemos observar uma diferença de concepção entre essa última dissertação e os estudos apresentados anteriormente. Vimos, por exemplo, que o primeiro autor citado defende junção de estudantes surdos e ouvintes na mesma sala, com conteúdos adaptados, contribuindo, assim, para o aprendizado de ambos, ao passo que Hahn defende salas bilíngues somente com surdos, dentro de uma escola de surdos e ouvintes.

⁷ O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, traz, no art. 22, orientações quanto à educação de surdos, a ser organizada da seguinte forma:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005)

Além dos estudos apresentados até aqui, encontramos, no *site* do PPGE - UFES, a pesquisa de Mestrado em Educação na Linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, de Rocha (2012), intitulada “Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso”. Rocha (2012) objetivou compreender como o Sistema Municipal de Educação de Vitória se organiza para atender aos surdos em sala comum na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Utilizou como metodologia o estudo de caso do tipo etnográfico, realizando entrevistas, observação, grupo focal e estudos documentais. Foi analisado, nessa pesquisa, como ocorriam as relações entre surdos e ouvintes na sala de aula e como era garantida a compreensão dos conteúdos pelos estudantes surdos.

No ano em que o autor realizou sua pesquisa, houve a greve de profissionais do magistério. Dessa forma, os estudantes surdos ficaram sem a presença dos intérpretes de Libras durante boa parte do ano. Os professores questionavam essa ausência ao sistema. Eles não tinham formação na área e, por falta de conhecimento, não adaptavam suas aulas de forma a envolver os sujeitos surdos. Alguns estudantes ouvintes tentavam se comunicar com os surdos, outros tinham receio por não saberem Libras. Dessa forma, Rocha (2012) destaca a importância da difusão da língua de sinais no espaço escolar, tanto para os estudantes quanto para todos os profissionais. Concluindo, o autor afirma que,

[...] na ausência de ações que garantissem que os alunos ouvintes aprendessem Libras, as relações entre ouvintes e os surdos se davam, única e exclusivamente com os profissionais especializados. Na ausência desses, as relações tecidas entre os alunos surdos com os alunos ouvintes não passavam de tentativas, superficiais, de comunicação marcadas pela fracassadas tentativas de leitura de lábios e emissão de palavras. Sobre tal problemática, cabe ressaltar que, ao evidenciarmos a importância da equipe de apoio, os intérpretes de Libras, não estamos afirmando que a educação de surdos só será de fato materializada com a presença dos intérpretes; o que estamos trazendo para análise é que, sem eles, as ações educativas desenvolvidas em salas de aulas, por professores ainda não fluentes em Libras não atingem os alunos surdos (ROCHA, 2012, p. 143)

Segundo o autor, o não conhecimento da Libras não impedia os outros colegas de classe de se envolverem com esses estudantes surdos, mesmo que de forma gestual. Confirmando o que diz Rocha (2012), isso mostra que a relação surdo-ouvinte não é materializada apenas com a presença do intérprete de Libras na sala de aula. Porém, mesmo diante das considerações do estudo de Rocha (2012),

consideramos que a presença desse profissional na sala de aula, na mediação do conhecimento assim como das relações desenvolvidas, pode favorecer um ambiente propício a novas aprendizagens e relacionamentos entre os surdos, entre surdos e ouvintes, e entre os próprios ouvintes.

A falta de conhecimento na área da surdez pelos professores pôde ser evidenciada na maioria dos estudos, o que não necessariamente inibia sua ação nas aulas. Em alguns desses estudos, foi relatado que o professor, mesmo sem a presença do intérprete de Libras, buscava conhecimento sobre como desenvolver suas aulas, envolvendo surdos e ouvintes por meio de estratégias visuais. A presença do intérprete não condicionava suas ações. No entanto, a despeito das considerações apresentadas em alguns estudos, não podemos anular a presença dos profissionais especialistas da área da surdez. Defendemos que esses profissionais precisam estar presentes nas aulas atuando como interlocutores dos sujeitos surdos, diante do processo de ensino-aprendizagem. Entendemos, também, que o uso de estratégias visuais nas aulas sem a presença de profissionais da área da surdez não seria suficiente para a compreensão dos surdos quanto os conteúdos ensinados. É importante que as estratégias utilizadas estejam articuladas ao trabalho colaborativo desenvolvido entre os profissionais especialistas da área da surdez e os demais professores de sala de ensino comum.

Diante das posições apresentadas, defendemos uma escola em que as oportunidades de ensino-aprendizagem sejam favorecidas para todos. Defendemos, ainda que a relação surdo e ouvinte contribui para a difusão da Libras no espaço escolar. Vale ressaltar que a difusão dessa língua precisa estar articulada à proposta pedagógica da escola, envolvendo todos os profissionais, estudantes e comunidade escolar. Nessa direção, acodem-nos algumas reflexões: As inter-relações do estudante surdo com o estudante ouvinte dentro da sala de aula são mediadas pelo professor? O professor procura se apropriar de estratégias metodológicas que contemplem o estudante surdo? O envolvimento do estudante surdo com o estudante ouvinte contribui para a apropriação do saber escolar do estudante surdo? O sentimento de vergonha, medo e orgulho fazem parte da relação estudante surdo / estudante ouvinte e da relação professor da sala comum e estudante surdo? Como esses sentimentos se expressam? Na sala de aula comum, como se expressa o

processo de distribuição de chances de poder nas relações estabelecidas entre estudante surdo e estudante ouvinte? E entre os estudantes surdos?

São muitas reflexões que vão surgindo ao longo deste estudo, no sentido de compreender o lugar social do estudante surdo numa sala de aula em que a maioria é constituída de estudantes ouvintes e em que a metodologia utilizada pela maioria dos professores tem o foco na aprendizagem do estudante ouvinte, além de as possibilidades relacionais muitas vezes estarem limitadas ao fato de os outros colegas de classe não saberem Libras. Nesse contexto formativo-educativo, de que forma as noções de surdez e de escolarização impactam no trabalho docente? Essas indagações e questões conduziram à realização do nosso trabalho de campo.

3 PENSANDO COM BASE NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA FIGURACIONAL

São evidenciados, ao longo deste capítulo, elementos teóricos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias (1993, 1994a, 1994b, 2000, 2001a, 2001b, 2011), que possam subsidiar nossas reflexões.

Sociólogo alemão, Norbert Elias nasceu em Breslau (Alemanha) em 1897, estudou Medicina, Filosofia e Psicologia, trabalhou com Alfred Weber, irmão de Marx Weber, e com Karl Mannheim. Em 1954, passou a lecionar Sociologia na Universidade de Leicester. Viveu até 1975 na Inglaterra e, após esse período, foi para a Alemanha e para a Holanda, dividindo seu tempo nesses dois espaços e também ensinando em vários centros desses países. Norbert Elias veio a falecer em 1990 em Amsterdã.

Em 1939, Elias publicou *O Processo Civilizador*. Porém, devido à Segunda Grande Guerra Mundial e à não tradução do alemão para outros idiomas, seu livro só começou a ser amplamente divulgado na década de 1970. A obra *O Processo Civilizador* é dividida em dois volumes. No volume 1, é analisada a história dos costumes, focalizando-se as mudanças dos costumes vividas na Inglaterra, França e Alemanha, num longo período histórico, das sociedades medievais às sociedades modernas. Nesse primeiro volume, o autor mostra que a civilidade dos indivíduos é internalizada a partir do movimento de mudança de hábitos, costumes e cultura, um processo que poderíamos chamar, segundo os discursos de Elias, de autocoerção, a partir das coerções sociais vivenciadas, silenciosamente, no processo histórico dessas sociedades. Nesse volume, a civilização é compreendida como transformação dos costumes. O autor segue um percurso de longa duração histórica, mostrando como e por que ocorreram mudanças no comportamento, por exemplo, durante a refeição. Elias apresenta, no material de investigação, alguns manuais de boas maneiras, destacando o livro de Erasmo de Rotterdam.

No volume 2 dessa obra, Elias discute sobre a formação do Estado e da civilização, abordando também a passagem do feudalismo para o absolutismo de corte. Sobre o processo civilizador, Elias relata que não faz sentido “[...] explicar o processo civilizador como uma superestrutura ou ideologia, isto é, exclusivamente a partir de sua função como arma na luta entre grupos e interesses sociais específicos” (ELIAS,

1993, p. 235). Em outros termos, o processo civilizador somente pode ser considerado a partir da ação dos indivíduos em inter-relação.

Assim, Elias (2001a) evidencia que as mudanças decorrentes do processo de civilização impressas pela corte francesa estavam relacionadas às diversas mudanças históricas ocorridas na época, que, aos poucos, geravam mudanças no comportamento dos sujeitos. Nessa nova concepção da corte, ser civilizado significava adentrar-se nesse processo por meio de uma transformação na educabilidade dos povos. Porém, longe de pensar a civilização como acabada, para Elias, ela é um processo inacabado. Afirma o autor:

[...] A civilização não é apenas um estado, mas um processo que deve prosseguir. Este é o novo elemento manifesto no termo *civilisation*. Ele absorve muito do que sempre fez a corte acreditar ser - em comparação com os que vivem de maneira mais simples, mais incivilizada ou mais bárbara [...] (ELIAS, 2011, p. 59).

Nesse sentido, os estudos de Elias apontam para o fato de que o indivíduo se constitui socialmente. Também segundo Sarat (2014, p. 157), os indivíduos “[...] estão continuamente se relacionando em movimentos de dependência e interdependência [...]”, ou seja, estão interligados numa sociedade em que as mudanças atuam diretamente na transformação da consciência (psicogênese), a partir de um processo silencioso e centralizador que, muitas vezes, decorre do controle do Estado sobre o indivíduo em sociedade.

Nesse sentido, para Elias (2011), a civilização é compreendida como uma dinâmica que articula a psicogênese e a sociogênese, sendo a primeira permeada pela segunda. Esse processo ocasiona um permanente controle das emoções, que delinea, no curso do tempo, os sentimentos e os sentidos que os indivíduos e grupos atribuem à sua vida em sociedade. Assim, a pessoa já nasce em meio ao processo civilizador e, aos poucos, por meio da sociogênese, vai compondo com os demais indivíduos um processo civilizador mais amplo.

É importante destacar que, em Elias, o termo *civilização* refere-se aos fatos e tensões que, por exemplo, narram o processo de consolidação dos Estados Nacionais, a luta pela universalização da educação escolar, a constituição dos

diferentes segmentos de uma população, bem como “[...] ao tipo de habitações ou a maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos [...]” (ELIAS, 2011, p. 23).

Assim, para Elias (2011), todas as sociedades vivenciam um processo civilizador, embora dotado de diferentes sentidos, conforme o momento histórico de cada uma dessas sociedades. Nesse aspecto, é importante considerar que o uso do termo *civilização* assume diferentes contornos e sentidos em diferentes sociedades, e isso está relacionado ao fluxo de tensões que narram a constituição das inter-relações humanas. Em outros termos, as transformações nos costumes e a reelaboração dos sentidos e significados que os indivíduos vivenciam estão relacionadas às tensões vividas nas figurações que eles formam.

Elias é um dos poucos sociólogos que parte do pressuposto de que é necessário o estudo sistemático das figurações sociais e da posição que nelas ocupa um determinado sujeito, para entender o desenvolvimento de sua personalidade. Nesse sentido é que, para Elias (2001a), os homens singulares formam figurações de diversos tipos e a sociedade é constituída por figurações de homens interdependentes. Assim, na perspectiva elisiana,

[...] os indivíduos singulares são apresentados da maneira como podem ser observados: como sistemas próprios, abertos, orientados para a reciprocidade, ligados por interdependências dos mais diversos tipos e que formam entre si figurações específicas, em virtude de suas interdependências [...]” (ELIAS, 2001a, p. 51).

Dessa forma, figurações iguais ou semelhantes podem ser constituídas por diferentes sujeitos ao longo do tempo. Essa indicação pode nos levar a considerar, equivocadamente, que essas figurações possam existir fora e independentemente dos indivíduos e das relações que eles constituem entre si.

Conforme vimos destacando, Elias utiliza-se do conceito de figuração para se referir às diferentes relações estabelecidas entre os indivíduos e grupos, referindo esse conceito a relações “[...] harmoniosas, pacíficas e amigáveis entre as pessoas, assim como a relações hostis e tensas [...]” (ELIAS, 2001a, p. 155). A perspectiva dessas

figurações sociais constitui, ao longo do tempo, as estruturas da sociedade mais ampla.

Vale destacar que o desenho móvel que expressa a dinâmica social e as inter-relações não nos permite supor, nem de longe, uma associação do termo estrutura, conforme utilizado por Elias, à perspectiva positivista. Essa elaboração eliasiana ganha contornos que superam a perspectiva positivista quando o autor estuda e considera que as figurações sociais se fundamentam em interdependência.

Para apresentar o conceito de interdependência, Elias (1994a) faz a seguinte ilustração:

Vamos imaginar, como símbolo da sociedade, um grupo de bailarinos que execute uma dança de salão, como a *française* ou a quadrilha, ou uma dança de roda do interior. Os passos e medidas, os gestos e movimentos feitos por cada bailarino são todos inteiramente combinados e sincronizados com os dos demais bailarinos. Se qualquer dos indivíduos que dançam fosse considerado isoladamente, as funções de seus movimentos não poderiam ser entendidas. A maneira como o indivíduo se comporta nessa situação é determinada pelas relações dos bailarinos entre si. Dá-se algo semelhante com o comportamento dos indivíduos em geral [...] (ELIAS, 1994a, p. 25).

De maneira recorrente, Elias destaca que os indivíduos não podem ser estudados/vistos de forma isolada ou fechados entre si, mas como interdependentes (ELIAS, 2001a). Desse modo, acreditamos que o conhecimento emerge em meio a sociedade de indivíduos interligados, e, assim o sujeito surdo não pode ser visto de forma isolada, como o único que demanda apoio específico no aprendizado. Surdos e ouvintes partilham entre si um fundo comum de experiências, e, assim, ambos podem aprender juntos.

Outro aspecto importante na abordagem elisiana diz respeito ao fato de que as interdependências humanas estão marcadas por um equilíbrio de poder e por tensões muito específicas. De acordo com Gebara e Lucena (2011, p. 59), em Elias, “[...] o termo ‘equilíbrio de poder’ não é necessariamente sinônimo de igualdade de poder [...]”; de toda forma, “[...] o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre as pessoas”.

Em Elias o conceito de poder expressa a ampla oportunidade que indivíduos e grupos têm de influenciar a autorregulação e o destino de outras pessoas com as quais mantêm laços de interdependência. Assim, afirma o autor:

[...] Quando, por exemplo, o poder social de pessoas ou grupos de uma mesma área social é excepcionalmente desigual, quando grupos socialmente fracos e de posição subalterna, sem oportunidades significativas de melhorar sua posição, são pareados com outros que detêm o controle monopolista de oportunidades muito maiores de poder social, os membros dos grupos fracos contam com uma margem excepcionalmente reduzida de decisão individual (ELIAS, 1994, p. 50-51).

Importa destacar que os indivíduos e/ou grupos em figuração estão presos à distribuição de chances de poder, que se expressa nas redes de interdependência e de tensões que fundamentam essas figurações. Desse modo, as decisões e ações dos indivíduos dizem respeito à estrutura da figuração, bem como à margem de poder ocupada nessa figuração. Então, “[...] dependendo de sua decisão, o peso autônomo dessa trama trabalhará a seu favor ou contra ele” (ELIAS, 1994, p. 51). Nos termos elisianos, é possível dizer que “[...] a margem individual de decisão é sempre limitada, mas é também muito variável em sua natureza e extensão, dependendo dos instrumentos de poder controlados por uma dada pessoa” (ELIAS, 1994, p. 51), nas figurações que forma com os demais.

Reiterando a ingenuidade daqueles que acreditam no poder ilimitado de indivíduos isolados sobre o curso da história, Elias evidencia a impossibilidade de compreender o significado genérico do termo “liberdade” sem considerar as coerções que os indivíduos, em figurações, exercem entre si, moldando socialmente as necessidades humanas (ELIAS, 2011).

É importante considerar que para o autor, as coerções vivenciadas nas diferentes figurações redimensionam o comportamento humano. Durante a Idade Média, segundo os estudos de Elias, alguns tipos de comportamento foram acompanhados de sentimentos desagradáveis. O sentimento de embaraço e de vergonha na vida em sociedade estava inteiramente ligado a uma função e a uma estrutura social que, segundo Elias (2011), reproduzia esses sentimentos e modelava o comportamento numa sociedade cercada por tabus, resultando, assim, num sentimento de coação e

controle, que, por sua vez, eram também autoimpostos. Dessa forma, na concepção do autor:

[...] a vergonha, o embaraço, o medo e todas as demais emoções associadas a essas forças motivadoras da vida humana são dominados por um ritual social precisamente regulado e por certas fórmulas de ocultamento, a fim de preservar o padrão de vergonha. [...]" (ELIAS, 2011, p. 181).

Sobre essa questão, Sarat (2014, p. 166), em seus estudos sobre a infância, relata que "[...] a vergonha social, o controle das emoções, pulsões, a repugnância, o nojo, os comportamentos esperados e impostos para as crianças se constituem no período da infância". Assim, o sujeito, desde a tenra infância, passa por esse processo e, ao chegar à adolescência, essas marcas vivenciadas passam a formar novos sentimentos que podem ou não repercutir de forma negativa ou positiva na constituição desse sujeito, ou, nos termos elisianos, na sua individualização.

Segundo Elias (2011), o sentimento de vergonha gerado no indivíduo é uma função social, sendo modelado a partir de estruturas sociais e tornando-se um imperativo de controle na sociedade. Desse modo, na nossa compreensão, o sujeito surdo vivenciou e muitas vezes ainda vivencia esse controle social⁸, seja na escola, na família, na igreja, seja em outros espaços de convivência. Para Elias (1994b), o controle de padrões de conhecimento e de fala de uma sociedade está relacionado à oportunidade de poder atribuída a determinado grupo, assim como os impulsos de integração e desintegração podem deixar marcas no desenvolvimento da língua de uma sociedade. E, assim, de forma análoga, observamos as marcas das tensões que os indivíduos surdos vivenciaram quanto ao processo de aquisição de sua língua, levando corriqueiramente a impulsos de desintegração diante da língua da comunidade majoritária.

⁸ Referimo-nos ao controle social que o surdo vivenciou quanto às práticas obrigatórias de oralismo vivenciadas anteriormente ao surgimento das legislações que garantissem o uso da Libras em todos os espaços. Assim, percebemos que, nos dias atuais, esse controle social ainda pode ser visto, conforme estudos de Skliar (2005), quando se refere às representações ouvintistas acerca do sujeito surdo, em que o surdo "[...] está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte [...]"(p. 15). Além disso, Skliar (2005) afirma que esse controle pode ser visto, também, na falta de participação das comunidades surdas nas decisões quanto ao processo educativo dos estudantes surdos. E, assim, a história do surdo, para esse autor, passa a ser vista como uma história de impossibilidades, "[...] de se falar para e pelos surdos, a impossibilidade dos surdos de falarem para e pelos ouvintes e por eles mesmos [...]" (SKLIAR, 2005, p. 25).

Elias (2011) evidencia ainda que, no curso do seu desenvolvimento, a criança é submetida a esse sentimento de vergonha. Desde cedo, ela observa nos pais condutas relacionadas ao sentimento de vergonha e repugnância. Nesse processo de individualização, a criança passa a associar tais condutas e a reproduzi-las no seu cotidiano, o que, por sua vez, vai se resultar na constituição do humano adulto de nossa sociedade.

Entretanto, se o processo civilizador se evidencia na capacidade de as pessoas, no curso do tempo, autocontrolarem as emoções e comportamentos, é importante ter presente que não se trata somente de seguir os padrões estabelecidos socialmente, mesmo porque as regras de condutas se modificam a partir das tensões vividas pelos indivíduos nas suas inter-relações. Isso significa que os indivíduos não são um marco zero no processo civilizador.

Assim, conforme destacamos inicialmente, a psicogênese e a sociogênese constituem um processo cujo “resultado” não se refere às expectativas de indivíduos isolados e, tampouco, se refere à sustentação de padrões sociais. Vivemos um processo que, a rigor, não foi construído por nenhum de nós isoladamente. Nesse sentido é que, para Elias (2011), a sociedade não é algo razoável, planejado, e sim um processo marcado por tensões cuja direção escapa ao controle de indivíduos isolados.

Considerando a perspectiva histórico-sociológica de Norbert Elias, compreendemos que, embora a estrutura social demarque a personalidade dos indivíduos e suas histórias, as inter-relações que estabelecem uns com os outros nas mais diferentes situações sociais vão tornando significativa alguma mudança na estrutura da vida em sociedade. Assim é que, nas sociedades atuais, preocupamos-nos muito mais com alguns aspectos dos processos educativo-formativos de pessoas surdas do que em sociedades anteriores. Observamos, por exemplo, que, nas sociedades recentes, os familiares dos estudantes surdos buscam um espaço que julgam adequado ao desenvolvimento de seus filhos. Já não se satisfazem em deixá-los em casa, por exemplo. Esses sujeitos já não são mais levados para o fundo da cena social.

No curso do tempo, vivenciamos uma mudança de perspectiva mais radical, sobretudo quando nos referimos ao constrangimento e à vergonha que estabeleciam os limites de intervenção dos adultos no processo educativo de crianças surdas. Esse sentimento é constituído a partir do medo do não saber como intervir no processo educativo da criança surda, em decorrência do aprofundamento do conhecimento sobre essas questões.

Nos pressupostos da Sociologia Figuracional fica evidenciado que o conhecimento é um importante dispositivo desencadeador de mudanças e rupturas. Desse modo, acreditamos que o conhecimento social produzido a respeito das possibilidades educativas das crianças surdas contribuiu significativamente na produção de uma curva civilizatória. Assim, observamos que o fato de viver uma situação de deficiência⁹ sensorial ainda constitui um estigma¹⁰ social; contudo, de alguma forma, a situação social de vergonha e de constrangimento exclusiva daquela pessoa deficiente vem sendo compartilhada e vivenciada, de alguma maneira, também, com os demais indivíduos nas teias de relações das/nas sociedades recentes.

Reiteramos que, nos estudos de Elias, os indivíduos desenvolvem uma autorregulação a partir dos laços de interdependência. São palavras do autor:

As interdependências dos indivíduos, e as coerções que sua dependência recíproca exerce, têm origem em determinadas necessidades e ideais humanos, socialmente marcantes. O modo da dependência recíproca varia conforme aparecem às necessidades sociais que levam a novos vínculos entre as pessoas (ELIAS, 2001a, p. 150).

Subsidiados por essa perspectiva, observamos que os documentos legais impulsionam a constituição de figurações que constituem a esfera psíquica e social do indivíduo envolvido nesse processo. As legislações oficiais que fundamentam a organização dos serviços e dos espaços de apoio à escolarização de estudantes surdos influenciam o percurso formativo-educativo desses sujeitos, já que

⁹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008, os estudantes surdos estão incluídos nessa nomenclatura. Existe uma luta da comunidade surda, no sentido de se fazer referência aos surdos da seguinte forma: pessoas surdas.

¹⁰ Para Goffman (1988), estigma se constitui como um mecanismo de identificação do indivíduo, sendo um enquadramento a categorizações de antemão estabelecidas pela sociedade, e podendo ser visto como um instrumento de controle social.

estabelecem os serviços, os espaços e os tipos de apoio demandados no processo educativo desses estudantes.

Observamos, pelas diretrizes políticas municipais atuais o quanto os indivíduos e grupos permanecem interdependentes e vinculados a partir de normatizações legais. A esse respeito, é importante considerar que, pela via dos indicativos legais, em muitas situações, uma forma de incluir é idealizada e estabelecida *a priori*, muitas vezes independentemente dos indivíduos e de suas necessidades.

Nesse sentido, as indicações de Elias (1994a, p. 163) parecem bastante adequadas quando o autor afirma que

[...] os ocupantes dos principais cargos dos Estados atuais, sobretudo os cargos políticos e militares, costumam estar tão imersos em problemas de curto prazo que raramente se vêem em condições de harmonizar seriamente seus planos e ações com tendências de desenvolvimento a longo prazo.

Desse modo, para nós, se o processo de escolarização do estudante surdo toma como referência uma dinâmica reguladora mais ampla, expressa em documentos oficiais que buscam organizar e legitimar processos educativos numa direção específica, faz-se necessário um planejamento para além do tempo e das necessidades imediatas. Por outro lado, acreditamos que a existência social dos estudantes surdos é construída socialmente; portanto, as “soluções” e os enfrentamentos a essa condição não poderiam ser pensados ou planejados ignorando as condições sociais que sustentam as necessidades especiais desses estudantes.

Defendemos, então, que não se trata somente de, a cada período de governo, criar novas estratégias e metas, mas de considerar as demandas desses sujeitos, que somente fazem sentido no contexto social em que eles estão envolvidos. Esse contexto está marcado por diferentes necessidades que dizem respeito ao cumprimento de outros direitos sociais, por exemplo, a habitação, a saúde, o transporte, entre outros. Dessa forma, podemos observar que a trajetória desses estudantes percorre, além da organização de espaços e serviços que contribuem para a sua escolarização, o envolvimento de todos os atores do espaço escolar,

como a participação dos colegas de classe, o que pode constituir um rico dispositivo que mobiliza os indivíduos na produção de outros sentidos sobre a educação escolar bilíngue.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVO-CRÍTICA NA RELAÇÃO ESTUDANTES SURDOS E OUVINTES

Neste capítulo, abordamos os percursos metodológicos que adotamos ao longo da pesquisa em campo, assim como o campo de estudo, os sujeitos envolvidos e o contexto da escola em que essa pesquisa foi realizada. Os instrumentos e procedimentos utilizados nos ajudaram a compreender aspectos das inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para desenvolver o trabalho de campo sobre o tema proposto neste estudo, procuramos, em termos metodológicos, seguir as seguintes etapas: Na primeira etapa, procedemos a revisão de literatura acerca do que já existe em termos de estudos voltados para o envolvimento de surdos e ouvintes na sala de aula comum. Utilizamos, inicialmente, dissertações e teses disponibilizadas no *síte* da CAPES, da UFES e de algumas universidades do país.

Na segunda etapa, desenvolvemos o referencial teórico, por meio de estudos em livros e artigos de revistas voltados para o estudo da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias em suas obras (1993, 1994, 2001a, 2001b, 2011, entre outras), apoiando-nos também em obras e biografias de outros autores que estudam a sociologia de Norbert Elias.

Na terceira etapa, realizamos o trabalho empírico em uma escola referência do Sistema de Ensino Municipal de Vitória/ES. Nessa escola, atuamos no turno vespertino em uma das turmas do ensino fundamental que conta com matrículas de estudantes surdos. Para escolher o campo empírico da nossa pesquisa, buscamos dados sobre escolas municipais que contam com matrículas de estudantes surdos.

Na quarta etapa, realizamos a análise de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), bem como entrevistas com a equipe do setor de educação especial.

Na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), existem 7 (sete) escolas referência que contam com matrículas de estudantes surdos, com professores surdos de Libras, tradutor intérprete de Libras e professores bilíngues. Existem estudantes surdos matriculados em outras escolas que não são referência e que não contam com essa equipe de profissionais. Em muitos casos, as famílias fazem essa opção devido à distância da sua residência até a escola referência, porém a SEME oferece o vale-social para os alunos surdos, mas, mesmo assim, algumas famílias não matriculam seus filhos nessas escolas. Conforme política do município, escolas referência são aquelas em que a SEME procurou concentrar por meio de uma proposta bilíngue do município, matrícula de estudantes surdos, com o objetivo de conceber uma educação bilíngue no respeito à cultura e identidade surda (VITÓRIA, 2008).

No quadro 1, apresentamos a distribuição das escolas bilíngues, no município de Vitória/ES, por regiões administrativas.

Quadro 1 – Agrupamento das escolas bilíngues¹¹ por regiões administrativas na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES

Regiões Administrativas	Escolas Bilíngues
Centro e Santo Antônio	CMEI Dr. Denizart Santos
Continente e Jardim Camburi	CMEI Jacyntha Ferreira de Souza Simões EMEF Adevalni S. Ferreira de Azevedo EMEF Juscelino Kubitscheck de Oliveira
Maruípe e Praia do Canto	EMEF Izaura Marques da Silva
Jucutuquara	EMEF Aristóbulo Barbosa Leão
São Pedro	EMEF Maria José Costa de Moraes

Fonte: <<http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>>. Acesso em: 2 fev. 2015

Entre as escolas bilíngues públicas no município de Vitória/ES, conforme apresentadas no Quadro 1, escolhemos a escola que, no ano de 2015, se tornou

¹¹ No ano de 2015 a escola pesquisada se tornou uma escola referência conforme a política bilíngue do município de Vitória/ES; porém, o *site* da PMV até a presente data não foi atualizado de forma a incluir a nova unidade escolar.

bilíngue, aderindo à proposta de implementação do projeto na área da surdez do município, e contou com a matrícula de cinco estudantes surdos.

O nosso estudo é de natureza qualitativa, e foi desenvolvido sob a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, conforme estudos de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005). A opção por um estudo de natureza qualitativa foi feita em virtude do perfil da proposta desta pesquisa. A pesquisa qualitativa nos permite analisar “[...] relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis [...]” (GUNTHER, 2006, p. 202). Além de envolver todos os participantes nesse processo, e não somente o pesquisador, com considerações por meio de variáveis, a pesquisa qualitativa contribui para uma transformação social.

Associado a isso, vale considerar que o pesquisador, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, pode criar um ambiente de confiança, proporcionando o pensar junto, numa relação com o outro, e não sobre o outro (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014). Nessa perspectiva, pensamos o outro como sendo um grupo de pessoas, a família, a escola, os professores da turma pesquisada, os pedagogos, o gestor, o coordenador; enfim nesse pensar junto, podemos mudar a realidade fazendo do outro o nosso par.

Nesse sentido, consideramos como fator importante não determinar os caminhos e percursos da pesquisa, no sentido de engessar as ações a serem desenvolvidas. É preciso que ocorram diálogos abertos e negociados, como envolvimento, motivação e aprendizado, tornando os sujeitos envolvidos como protagonistas do processo e das ações. Foi com essa premissa que procuramos desenvolver cada ação realizada durante nossa pesquisa em campo, sempre ouvindo e observando as propostas que surgiram, na tentativa de propor alternativas, por meio de um discurso crítico, de um diálogo comunicativo e de espaços de reflexão.

Assim, podemos destacar que a pesquisa-ação colaborativo-crítica nos auxiliou na condução desta pesquisa no tocante às ações desenvolvidas e às reflexões realizadas pelos sujeitos envolvidos no estudo. Nesse sentido, apoiamo-nos numa abordagem de pesquisa apresentada por Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), que trazem a seguinte reflexão:

[...] A pesquisa-ação crítica tem servido de base para criarmos conhecimento no sentido de construir/implementar novas/outras alternativas educacionais que possam ser facilitadoras dos processos de inclusão escolar, considerando as complexas interações em contexto (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p.1).

Na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, segundo estudos de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), a relação entre sujeito e objeto ocorre ora de forma colaborativa, ora de forma crítica. Essa perspectiva leva os envolvidos nesse processo a refletirem de forma crítica sobre suas práticas, além de apontarem novas direções e mudanças em relação ao processo.

Segundo esses autores, na pesquisa-ação colaborativo-crítica, os sujeitos envolvidos, além de refletirem sobre suas práticas, “[...] ajudam a articular suas preocupações, a planejar as ações estratégicas para mudanças, a detectar os problemas e os efeitos das mudanças, bem como a refletir sobre sua validade e conseqüências [...]” (JESUS; ALMEIDA; SOBRINHO, 2005, p.4). Nessa perspectiva, todos os envolvidos são vistos, conforme estudos de Jesus, Almeida e Sobrinho (2005), como solucionadores de questões coletivas que surgem diariamente a partir das discussões desenvolvidas.

A respeito da pesquisa-ação, os estudos de Barbier (2004) trazem a seguinte reflexão:

A pesquisa-ação submete seus resultados previamente negociados dia a dia entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, a toda a coletividade para provocar sua avaliação [...]; e [...] há sempre discussão sobre os resultados e uma proposta de novas estratégias de ação (BARBIER, 2004, p 56).

Dessa forma, diante da temática desta pesquisa, adotamos a pesquisa-ação colaborativo-crítica como proposta metodológica, pois observamos uma articulação entre o tema proposto e as estratégias dessa perspectiva. Associado a essa perspectiva, adotamos diferentes procedimentos e instrumentos para a coleta e sistematização dos dados, entre eles, destacamos, estudo de documentos, estudo do censo escolar, observações, entrevista flexível semi-estruturada e coletiva envolvendo os colegas da turma pesquisada. Veremos a seguir, questões sobre o campo empírico de investigação.

4.1 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa em campo foi realizada no período de maio a setembro de 2015 na escola Girassol, uma unidade de ensino fundamental que havia iniciado nesse mesmo ano, um projeto bilíngue proposto pela SEME. A formação de professores, que surgiu ao longo dessa pesquisa, ocorreu de agosto até outubro no espaço escolar, estendendo-se até dezembro de 2015 na UFES.

A escola Girassol está localizada numa região de fácil acesso. Foi inaugurada em 30 de novembro de 1939¹², como escola estadual, e somente em 30 de junho de 1998 foi municipalizada. A escola funciona no turno matutino, vespertino e noturno, com turmas do primeiro ao nono ano do ensino fundamental e turmas Educação de Jovens e Adultos (EJA); porém, essa pesquisa foi realizada no turno vespertino, na turma de 1º ano C. O quadro de profissionais é constituído de 92 pessoas, das quais 38 atuam no turno matutino, 36 no turno vespertino e 18 no turno noturno.

O horário de funcionamento da escola no turno matutino é das 7h às 12h; no vespertino, das 13h às 18h; e, no noturno das 17h às 22h; no entanto, os profissionais das empresas terceirizadas, como Auxiliares de Serviços Gerais (ASG), merendeiras e porteiros, apresentam horário diferenciado, conforme estipulado pelas empresas em referência a esses profissionais.

Essa escola é dividida em dois pavimentos, contando o primeiro pavimento com o funcionamento de cinco salas de aula, sala da direção, sala de pedagogo e coordenador, secretaria, sala dos professores, banheiros, sala de recursos multifuncional para atendimento bilíngue e à deficiência intelectual, refeitório, cozinha, pátio, quadra e auditório. O segundo pavimento conta com sete salas de aula, laboratório de Informática e de Ciências, biblioteca e sala de atendimento aos estudantes público-alvo de Altas Habilidades/Superdotação. A sala em que foi desenvolvida esta pesquisa está localizada no primeiro pavimento, próximo à

¹² Os dados referentes ao histórico da unidade de ensino pesquisada foram obtidos por meio da disponibilização do Plano de Ação de 2013. Não conseguimos ter acesso a um Plano de Ação mais recente, pois segundo relatos da pedagoga, o documento estava em construção, assim como o Projeto Político Pedagógico (PPP). “[...] Esse é o meu primeiro ano nessa escola, e estamos em fase de construção do PPP de 2015 [...]” (DN, maio 2015).

coordenação, à horta e ao pátio da escola. A sala apresenta uma boa estrutura física e um espaço amplo de funcionamento.

Veremos, a seguir, o movimento para nossa entrada em campo e os direcionamentos da equipe pedagógica quanto a nossas intervenções na turma do 1º ano C.

4.1.1 A entrada no campo

Antes de iniciarmos nosso estudo em campo, fomos à SEME e protocolamos o pedido de autorização para realização da pesquisa, conforme APÊNDICE A. Como já havíamos tido a experiência em atuar como professora bilíngue numa escola da PMV e por participarmos das discussões sobre a área da surdez como uma das militantes da comunidade surda de Vitória/ES, já tínhamos conhecimento de que esse ano seria o primeiro ano de implementação do projeto bilíngue na escola Girassol. Então, ao escolhermos a escola Girassol para campo de pesquisa, aguardamos a autorização pela SEME e fizemos uma visita a essa escola.

Iniciamos a pesquisa em campo no dia 13 de maio de 2015. Ao chegarmos à EMEF “Girassol”, procuramos imediatamente a pedagoga e o diretor da escola para que eles pudessem liberar a realização da pesquisa. Ambos foram receptivos e concordaram em iniciarmos esta pesquisa na escola.

A pedagoga¹³ que atua do 1º ano 5º ano apresentou a equipe bilíngue do turno vespertino, a qual é composta por dois professores bilíngues; um tradutor intérprete de Libras e dois professores surdos de Libras; uma professora bilíngue que atuava no 2º ano com um estudante surdo e outro professor bilíngue que atuava no 4º ano com outro estudante surdo; um professor de Libras que atuava nas oficinas nas salas de ensino comum do 1º ao 5º ano e um professor surdo que atuava

¹³ A escola tem, no turno vespertino, duas pedagogas que atuam por segmento, sendo uma pedagoga referência para as turmas do 1º ao 5º ano, e outra pedagoga para o 6º ao 9º ano. Na escola também há duas coordenadoras que atuam como referência em cada segmento, uma coordenadora de 40 horas referência para os turnos matutino e vespertino, uma coordenadora do Tempo Integral, e um coordenador no noturno. A mesma divisão por segmento de pedagogo e coordenador ocorre no turno matutino. Somente o turno noturno é que apresenta um coordenador e um pedagogo, em vista da quantidade de turmas e de estudantes. Vale ressaltar que a pedagoga referência para a nossa pesquisa foi a que atua nas turmas do 1º ao 5º ano.

diretamente na turma do 1º ano que tem matrícula de três surdos, juntamente com a professora ouvinte.

O tradutor intérprete de Libras tem um horário de atendimento diferenciado, pois há somente um profissional nessa modalidade na escola no turno vespertino; com isso esse profissional, além de acompanhar os alunos nas aulas, também atua nas oficinas de Libras com a professora de Libras.

Conversamos, nesse mesmo dia, com cada profissional da equipe bilíngue, apresentamos a proposta desse estudo e fomos direcionados para a turma do 1º ano C, pois, segundo relatos da pedagoga, diante da quantidade de estudantes surdos, essa turma apresentava uma necessidade maior de intervenção. A pedagoga nos apresentou à professora do 1º ano C, que demonstrou muita satisfação em realizarmos a pesquisa em sua sala, porém apontou suas dificuldades e anseios quanto ao desafio de ter três matrículas de estudantes surdos em sua sala. Conversamos com essa professora sobre a proposta do nosso estudo, apresentamos os objetivos da pesquisa em campo, assim como a metodologia a ser desenvolvida. Pedimos que a professora nos sugerisse os dias de pesquisa, para que pudéssemos realizar o estudo.

A partir da apresentação da nossa proposta de pesquisa, a professora Gerbera¹⁴ e o professor Oleandro¹⁵ sugeriram que a pesquisa fosse realizada nos dias em que professora tivesse poucos planejamentos e mais momentos na turma, que eram a 2ª, a 3ª e a 4ª feiras. Fizemos, então, a proposta de realizarmos os trabalhos das 13h até as 17h30, com carga horária de 4 horas e 30 minutos em alguns dias e em outros dias, com alteração de horário em função das demandas da escola, como os dias de realização de assembleia do magistério, de paralisação dos professores como parte do movimento de luta do magistério, entre outros. Vale ressaltar que do mês de agosto até outubro, período em que realizamos a formação de professores na escola, a carga horária se estendia até as 18h30, dependendo das demandas e discussões das formações.

¹⁴ Nome fictício.

¹⁵ Nome fictício.

Todos os dados coletados foram registrados em diário de campo, fotos, gravação de vídeos e registro das entrevistas¹⁶ semiestruturadas, com ciência dos participantes por meio do Termo de Consentimento (APÊNDICE B). Procuramos observar as aulas desenvolvidas em sala, algumas aulas de Educação Física, de Artes, momentos de entrada e saída da escola, pátio, refeitório, sala da educação especial, laboratório de Ciências, laboratório de Informática, Biblioteca, bem como atuar em contexto nos planejamentos, na produção de material didático e no curso de formação continuada. É importante destacar que priorizamos, durante a pesquisa, observar principalmente as aulas desenvolvidas em sala de aula, no que tange ao saber universal de todos os conteúdos e atividades.

Constituíram sujeitos desta pesquisa tanto os estudantes surdos e ouvintes, quanto profissionais da equipe bilíngue, pedagoga referência do 1º ao 5º ano, gestor escolar, professora ouvinte da turma pesquisada, professora de Educação Física e Música e alguns professores do 6º ao 9º ano. Veremos, no próximo capítulo, o contexto municipal e institucional no que tange às políticas e legislações inclusivas quanto à educação de surdos.

¹⁶ Durante nossa pesquisa em campo, realizamos entrevista semiestruturada com alguns professores, famílias dos estudantes surdos, dois profissionais da SEME e entrevista coletiva com os estudantes ouvintes. O conteúdo e observações das entrevistas estão sendo exploradas ao longo deste estudo. Vale ressaltar que, antes de iniciar a entrevista, cada participante tomou ciência do termo de consentimento (APÊNDICE B) assim como dos objetivos da nossa proposta.

5 O CONTEXTO MUNICIPAL E INSTITUCIONAL (AS INTERDEPENDÊNCIAS DAS FIGURAÇÕES SOCIAIS)

Neste capítulo, sistematizamos dados que nos permitiram compreender aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. Dessa forma, este capítulo está organizado em dois subcapítulos. No primeiro, discorremos sobre a educação de surdos a partir da Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou o uso dessa língua para os sujeitos surdos. Em articulação, trazemos questões evidenciadas no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e no novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. No segundo subcapítulo, abordamos, com base em entrevistas e em análises de dados, o contexto municipal e a proposta de trabalho do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES, bem como a política bilíngue do município pesquisado.

O conjunto de reflexões apresentadas neste capítulo subsidia nossa compreensão de que a política do município pesquisado, voltada para a inclusão escolar do estudante surdo, está em consonância com a política nacional; porém, ainda temos um percurso pela frente para que as ações propostas nos documentos analisados se façam presentes de forma mais consistente no cotidiano escolar.

5.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS A PARTIR DA LEI DE LIBRAS

A história dos surdos foi marcada, ao longo dos anos, por movimentos de luta e contestação da comunidade surda, na tentativa de efetivar uma educação que garantisse o direito desse sujeito nos espaços escolares, tendo como referência a língua de sinais. Podemos, com base em Elias (2011), inferir que esse movimento é resultado da transformação que ocorreu na sociedade brasileira, especificamente quanto à luta pela legitimação e disseminação do uso da Libras.

No ano de 2000, com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade¹⁷, foi oficializado que o poder público implementaria o acesso das pessoas com deficiência sensorial a qualquer tipo de comunicação. Dessa forma, por força de vários movimentos, no ano de 2002 a história dos surdos foi marcada pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, também conhecida como a Lei de Libras, que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei, em seu art. 1º, reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, assim dispondo no Parágrafo Único desse artigo:

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

Por meio dessa Lei, especificamente no art. 2º, o poder público torna-se responsável em apoiar o uso e a difusão dessa língua em todo o território nacional, como instrumento de comunicação dos sujeitos surdos.

Mesmo tendo sido a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) promulgada anteriormente, a oficialização da Lei de Libras (BRASIL, 2002) veio como um marco na história da educação dos surdos, pois esses sujeitos passam a utilizar essa língua, tendo a “possibilidade” do desenvolvimento do seu aprendizado em Libras, com o apoio em uma lei específica que tratasse diretamente da sua língua. Ainda assim, compreendemos que a garantia oficial do uso da Libras nas escolas não garante o acesso do surdo ao conhecimento; esse sujeito demanda espaços, apoios e estratégias que contribuam para o seu aprendizado, conforme estudos de Stumpf (2009), Lacerda (2006), Lodi e Lacerda (2009).

Diante disso, compreendemos a importância da aquisição e uso de uma língua por parte de todos os indivíduos numa figuração. Para Elias (2006), a participação dos

¹⁷ A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, traz questões voltadas para a acessibilidade. E quanto a pessoas com deficiência sensorial, no Artigo 18, a Lei dispõe: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

indivíduos nas figurações sociais é condição indispensável para a sua humanização. Dessa forma, entendemos que o processo de comunicação dos sujeitos surdos ocorrerá por meio de sua participação nas redes de interdependências. Segundo Elias (2014), só é possível compreender a participação do indivíduo na sociedade, assim como suas ações individuais e comportamentais, por meio das interdependências em que estão inseridos.

Outra conquista que tivemos para a educação de surdos, no ano de 2005, foi a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei de Acessibilidade, e dando outras providências. A partir desse decreto, conforme disposto em seu capítulo II, art. 3º, a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, assim como nos cursos de Fonoaudiologia, e de forma optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.626/2005, além de abordar, no capítulo III, a formação de professores para o ensino da Libras e do instrutor de Libras, dispõe, no capítulo IV, sobre o uso e a difusão dessa língua na comunidade escolar para o acesso das pessoas surdas à educação, determinando, no *caput* do art. 14, que as instituições federais de ensino devem garantir ao sujeito surdo o “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005). O Decreto dispõe, no capítulo IV, art. 14, § 1º, incisos I a IV, que, para garantir o atendimento especializado e o acesso à educação às pessoas surdas, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos; ofertar o ensino dessa língua e da língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, desde as etapas iniciais da educação básica, provendo as escolas com professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e professor regente com conhecimento sobre a singularidade linguística dos surdos, para atuar no processo de ensino-

aprendizagem do estudante. Além disso, as instituições devem garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, em salas de recursos, conforme está disposto também no capítulo VI, art. 22, § 2º:

“[...] Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação [...]” (BRASIL, 2005).

Nesse mesmo decreto, a educação de surdos passa a ser garantida em escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes, em que os professores deverão ter ciência da singularidade linguística dos surdos, conforme prevê o capítulo VI, art. 22, incisos I, II, § 1º.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005).

Uma educação bilíngüe, segundo estudos de Quadros (1997), é uma proposta que torna o ambiente acessível ao sujeito surdo, por meio do ensino de todas as atividades curriculares em Libras. Nesse contexto, todos os profissionais precisam ter o conhecimento de Libras, para que consigam planejar atividades e adotar estratégias didáticas mais qualificadas às demandas da educação dos surdos, em classes que também contam com a matrícula de ouvintes. Essa proposta, segundo Quadros (1997), tem sido apresentada como a mais adequada para a educação de surdos. Declara a autora:

“[...] Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Segundo Lodi e Lacerda (2009), os estudos surdos defendem esse contexto bilíngue, pois acredita-se que a interação entre seus pares e demais usuários da língua de sinais, favorece um ambiente de aprendizagem, contemplando o direito do surdo de “[...] ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez [...]” (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Machado (2006), por sua vez, relata que a discussão sobre a educação de surdos tem gerado divergentes opiniões. Alguns grupos que defendem a inclusão “[...] baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos [...]” (2006, p. 47), enquanto alguns pesquisadores como Quadros (1997, 2008), Quadros e Stumpf (2009), Skliar (2005, 2009), o próprio Machado (2006), entre outros, acreditam que é preciso ter um reconhecimento político da singularidade linguística da surdez, assim como as características culturais desse grupo social.

Associando-nos à perspectiva de Quadros (1997), destacamos a importância de o professor se comunicar com o sujeito surdo em língua de sinais, garantindo-se o processo ensino-aprendizagem dos surdos. A autora defende o bilinguismo como uma proposta acessível ao sujeito surdo.

Na mesma direção, para Machado (2006), é possível que as propostas para a educação de surdos possam ser organizadas, seja em escolas regulares, escolas especiais com classes para surdos, seja em escolas somente de surdos; porém, “[...] Independente do espaço onde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional [...]” (MACHADO, 2006, p. 71).

Diante de tais posições quanto à educação de surdos, não assumimos como premissa a discussão sobre a escola do tipo “ideal”¹⁸ para esses sujeitos.

¹⁸ O tipo ideal é um conceito-limite, criado racionalmente, para servir de comparação com a realidade empírica. Ele expressa a possibilidade objetiva do conhecimento nas ciências da cultura que a imaginação, formada e orientada, julga adequada. Assim, a validade objetiva do saber empírico

Assumimos nesta pesquisa, um olhar sobre a educação de surdos em que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula favoreçam o seu aprendizado, por meio de uma equipe de professores da área da surdez que dominem a Libras, que atuem como interlocutores dos professores do ensino comum, colaborando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Lodi e Lacerda (2009) destacam o cuidado que é preciso ter com a inserção do estudante surdo na escola de ensino comum. Defendem que a educação escolar “[...] precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo [...]” (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

Trazemos destaque para o tipo de escola em que, conforme o Decreto 5.626/2005, haja profissionais habilitados na área da surdez, a saber, o professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, contribuindo assim para o desenvolvimento do aprendizado do estudante surdo.

Mais especificamente, com apoio na perspectiva sociológica figuracional, compreendemos que o processo educativo ocorre em meio às interdependências e que os envolvidos na figuração escolar não atuam de forma autônoma fora dessas relações. Sendo assim, encontramos o sujeito surdo, que demanda ações conjuntas, seja no favorecimento do seu aprendizado, seja na mediação das relações com os ouvintes, com o apoio de profissionais especialistas e demais professores, de modo a formar uma rede na qual os indivíduos estão ligados uns aos outros, formando e transformando as figurações que vivem.

Com base em estudos de Elias (2011), compreendemos a história da educação dos surdos como um fluxo contínuo, marcado por movimentos e tensões que envolvem vários indivíduos. Nesse sentido, diferentes figurações e relações de interdependência foram constituídas pelos surdos, na relação com o outro, seja entre

baseia-se na ordenação da realidade segundo categorias que são pressupostos subjetivos, com *status* para conferir valor de conhecimento (WEBER, 2006, p. 104 e 105).

surdos e surdos, seja entre ouvintes e surdos, evidenciando que a prática pedagógica não ocorre de maneira isolada, ela se expressa no fluxo das interdependências e nas tensões que decorrem das demandas do processo de escolarização do sujeito surdo, por exemplo.

Continuando com nossas análises, após o decreto citado anteriormente seguimos com o documento norteador para a educação especial publicado em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que objetiva constituir políticas que efetivem uma educação de qualidade para todos os sujeitos (BRASIL, 2008).

A PNEE tem ainda como objetivo:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Acreditamos que a sociedade, em todo o tempo, está sendo movimentada pela luta dos direitos sociais, constituindo um jogo social no qual participam diferentes grupos e diferentes indivíduos com interesses ora divergentes ora semelhantes entre si. No fluxo de um jogo social específico, percebemos, após publicação da PNEE, que diferentes estudos surgiram, ora contestando as proposições desse documento em torno de uma nova concepção, ora apoiando-as na tentativa de efetivar as diretrizes apresentadas.

Oliveira e Padilha (2013), por exemplo, ressaltam que o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação na escola regular não garante a permanência, ou seja, uma educação inclusiva de forma efetiva. As autoras destacam também que, sendo essas políticas atravessadas por tensões, “[...] embates e negociações entre os interesses de

grupos diferenciados, a análise dessas políticas necessita levar em conta esses aspectos” (2013, p. 33). Porém, mesmo diante das tensões vivenciadas, a luta pelos direitos não se dá num vazio social.

De toda forma, observamos, que nas últimas décadas, o Ministério de Educação (MEC) tem proposto políticas públicas como tentativa de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Entre essas ações, podemos perceber um foco na organização das práticas escolares e na formação de professores. A este respeito, concordamos com Oliveira e Padilha (2013) que dos “[...] embates e das relações de poder configurados nesse contexto emergem propostas, programas e ações que visam à inclusão escolar, os quais se efetivam nos diferentes espaços onde a educação escolar ocorre” (OLIVEIRA E PADILHA, 2013, p. 161).

Outro documento importante para a educação do Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), oficializado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência por dez anos a contar de sua publicação. Esse documento expressa diretrizes e metas como possibilidades para a construção de um sistema de educação que proporcione a garantia do direito à educação básica com qualidade, o acesso, a universalização do ensino, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, além de metas específicas quanto ao ensino superior.

Entre as Metas do PNE, está a Meta 4, que traz questões de interesse deste estudo, conforme descrito a seguir:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b)

Observamos que a inclusão é citada como proposta de trabalho do PNE, conforme dispõe a Lei nº 13.005/2014, no art. 8º, § 1º, inciso III:

“§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...]; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; [...]” (BRASIL, 2014a).

Outra questão de interesse deste estudo, expressa na estratégia 4.3 da Meta 4, diz respeito à “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2014b). Observamos que não somente na Meta 4, mas também em quase todas as outras metas do plano, a formação continuada de professores é mencionada, aspecto esse que acreditamos ser um dispositivo potencializador das ações a serem desenvolvidas com os estudantes surdos.

A esse respeito, com apoio na literatura recente como Paixão (2010), Jesus e Effgen (2012), Garcia (2013) e Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015), observamos a necessidade de mais reflexões sobre os processos de formação de professores em contexto. Sabemos que a formação em contexto é um desafio para os profissionais da educação. O estudo de Sobrinho, Kautsky, Pantaleão (2015) destaca que a criação de espaços de formação é indispensável para a execução de um projeto em que se tenha como premissa uma proposta inclusiva, assim como um ambiente que favoreça [...] reflexão sobre conhecimento social (SOBRINHO, KAUTSKY, PANTALEÃO, 2015, p. 389). Jesus e Effgen (2012) destacam também que esses espaços proporcionam novas formas de pensar as demandas da escola no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem, refletindo sobre as práticas desenvolvidas e ressignificando a crença de que é possível pensar nas soluções das questões que emergem no cotidiano escolar.

Outro aspecto considerado no PNE quanto à educação especial diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado, destacando que esse atendimento deva ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo. Além disso, é mencionada a educação bilíngüe, com atendimento a ser garantido também no AEE.

A Meta 4 do PNE reafirma o que o Decreto nº 5.626/2005 traz quanto à educação de surdos, acrescentando a educação de surdos-cegos. Citamos especificamente a estratégia 4.7, expressa nos seguintes termos:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014b).

Diante do exposto no Plano Nacional de Educação, observamos que a educação de surdos, segundo o documento, pode ser realizada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; porém, não identificamos, nesse documento, uma discussão mais explícita quanto à importância de envolvimento de surdos e ouvintes no espaço escolar na tentativa de enriquecer os processos formativos de todos, assim como difundir a Libras.

De toda forma, cumprindo a agenda de trabalho e de participação mais efetiva dos entes federados, o novo PNE tem desdobramentos políticos e administrativos na elaboração e na concretização dos planos estaduais e municipais de educação.

Observamos que no Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES, oficializado pela Lei nº 8.829 de 24 de junho de 2015, foram acrescentados alguns pontos relacionados à educação de surdos, um deles é a autorização de atuação de professores surdos por meio de processo seletivo e/ou concurso público nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o sujeito surdo formado em diferentes disciplinas não seria contratado para atuar somente como professor de Libras, mas também em outras áreas conforme sua formação acadêmica. Outro ponto que destacamos no PME de Vitória/ES está na Meta 5.7, que inclui a Libras como componente essencial ao currículo, fomentando a educação bilíngue, preferencialmente nas escolas referências. Sabemos que a concretização desses dois pontos demanda posicionamentos administrativos e políticos, uma vez que envolve não só recursos financeiros, mas também a criação de espaços de formação e de discussão sobre a concretização de um currículo escolar constituído por meio da valorização e do uso da Libras.

Stumpf (2009) ressalta que uma grande mudança dentro da escola quanto à educação dos surdos seria o fato de todos os estudantes, surdos e ouvintes, poderem aprender Libras. E, a partir disso, a inclusão ocorreria por meio dos seguintes movimentos:

“[...] da construção social de toda a sociedade que entende e acolhe, e dos surdos, que vão participar porque se sentem acolhidos. Os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que sente acolhido (STUMPF, 2009, p. 27).

Foi possível observar, durante a entrevista (APÊNDICE C) com profissionais que atuam na Secretaria de Educação, no setor da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), que o município tem se empenhado em articular esses movimentos por meio de formações com os profissionais da área da surdez em parceria com as demais áreas, além de, a todo tempo, reforçar a difusão dessa língua para a comunidade escolar.

“Temos organizado formações na área da surdez especificamente juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Inglesa na tentativa de pensarmos numa organização curricular que envolva a Libras. Esse documento tem sido discutido e elaborado durante essas formações e também nas formações específicas dos profissionais da área da surdez” (ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 1, ago. 2015).

Veremos, a seguir, alguns dados coletados quanto ao contexto municipal, desde o quantitativo de profissionais que atuam na educação especial até a política bilíngue que norteia a educação de surdos do município de Vitória/ES.

5.2 O CONTEXTO MUNICIPAL

Consultando dados da Secretaria Municipal de Educação (SEME), observamos que, em 2015, Vitória/ES contava com 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Do total de 49 CMEI's, 46 contam com a matrícula de estudantes com algum tipo de deficiência, totalizando 190 estudantes na Educação Infantil. Observamos que todas as EMEF's têm matrículas de sujeitos público-alvo da educação especial, totalizando 920 estudantes no ensino fundamental. Assim, o município contou com 1.110

estudantes público-alvo da educação especial matriculados na sistema municipal de educação nessas duas etapas da educação básica, em 2015.

Para o acompanhamento a esses estudantes, atualmente a SEME tem um quadro geral de profissionais especializados, seja em regime de contrato temporário, por meio de prova de títulos e prova prática, seja como estatutários, por meio de concurso público interno, conforme quantitativo expresso na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantitativo de profissionais especializados da educação especial no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES no ano de 2015

ÁREAS	Quantidade de professores especializados na educação infantil, no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos	TOTAL	
		Efetivos	Contratados
Deficiência Intelectual	178	147	31
Deficiência Visual	10	04	06
Orientação e Mobilidade	03	01	02
Professor Bilingue	18	09	09
Professor de Libras	12	-	12
Instrutor de Libras	04	-	04
Tradutor e Intérprete Libras	14	-	14
Altas Habilidades/ Superdotação	12	09	03

Fonte: CFAEE/SEME – 2015

Importante observar que, na Tabela acima, não constam professores ou instrutores de Libras e Tradutor/ Intérprete efetivos, por meio de concurso público. No desenvolvimento desta investigação, a criação do cargo para essas áreas, segundo relatos da comunidade surda,¹⁹ ainda estava em processo de análise pela PMV; porém, no Plano Municipal de Educação, na Meta 4.10 e 4.11, foi proposta a realização de concurso público para professores surdos e demais profissionais da

¹⁹ Por meio de uma conversa informal, perguntamos a uma das representantes da comunidade surda que atua na escola pesquisada como professora das oficinas de Libras sobre a razão de ainda não haver professores de Libras efetivos por meio de concurso público no município de Vitória/ES. E ela explicou: “Estamos num movimento para criação do cargo do professor de Libras. Já fizemos várias reuniões na PMV, Câmara de Vereadores e na SEME. O projeto de Lei já foi organizado, porém está em análise pelo setor financeiro da SEMAD. Precisamos de segurança. Os professores ouvintes têm mais segurança, e nós estamos lutando por nosso direito também” (IRIS, ago. 2015).

educação especial. Importa esclarecer que somente alguns professores bilíngues pertencem ao quadro permanente, por meio da realização de concurso interno proposto por essa secretaria.

Analisando outros dados fornecidos pela Secretaria municipal de Educação (SEME), percebemos que, no período de 1990 a 2004, houve um crescimento do número de matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Associado a esse aspecto, observamos ainda que o curso das últimas décadas foi marcado pela forte influência do trabalho das instituições especializadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Até o ano de 1990, muitos estudantes frequentavam somente as instituições especializadas, principalmente aqueles em situação de “agravos severos”, ou seja, os estudantes considerados como com maiores comprometimentos.

Em anos recentes, com fundamento na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), esses estudantes passaram a frequentar a escola de ensino comum, podendo contar com o atendimento educacional especializado na própria escola, porém no turno alternativo àquele em que estivesse regularmente matriculado.

Assim, gradativamente, à medida que os estudantes com deficiência deixavam de ser atendidos exclusivamente nas instituições especializadas em educação especial, aumentava o número de matrículas nas escolas de ensino comum. Basta dizer que, em 1995, o município contava com 224 estudantes com alguma deficiência, e, em 2000, esse quantitativo aumentou para 725. Em 2015, contou-se com, pelo menos, 1.110 estudantes público-alvo da educação especial matriculados no sistema municipal de ensino de Vitória. E especificamente no ano de 2008, ano de implementação da política bilíngue, os estudantes surdos passaram a contar com o atendimento bilíngue no turno e contraturno nas escolas referência. Dessa forma, segundo relatos do setor de educação especial da SEME, com a oferta do tempo integral bilíngue, muitas famílias passaram a matricular seus filhos nessas escolas referência. Veremos, a seguir, a organização do setor de educação especial e a política de educação bilíngue do município.

5.2.1 Organização do trabalho do setor de educação especial: política bilíngue

Nos dados que acessamos nos estudos de Gobete (2014), no plano de trabalho da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) intitulado “Desenvolvimento da modalidade de educação especial” (VITÓRIA, 2013), no Relatório das Atividades da CFAEE de 2011 a 2012 (VITÓRIA, [2013?]) observamos que o setor de Educação Especial foi constituído na década de 1990, dentro da Secretaria Municipal de Educação. Os integrantes desse setor teriam a função de realizar avaliações diagnósticas, orientar as unidades de ensino quanto ao processo de inclusão dos estudantes e colaborar com a articulação entre os profissionais da Educação, responsáveis pelos estudantes e a comunidade na qual estava inserida a escola.

Desde sua implantação, essa equipe vem assumindo a tarefa de avaliar, em conjunto com as demais equipes/setores da Secretaria de Educação, as ações implementadas para o processo de escolarização dos estudantes (com deficiência ou não) nas unidades municipais de ensino (GOBETE, 2014), além de organizar documentos normativos, em âmbito geral, da educação especial, assim como diretrizes operacionais em áreas específicas como surdez e altas habilidades/superdotação, propondo ações a serem desenvolvidas na comunidade escolar. Durante a entrevista, uma das técnicas do setor de educação especial da SEME nos fez o seguinte relato: *“Fizemos várias formações com os profissionais da surdez e altas habilidades/superdotação para juntos construirmos as diretrizes operacionais específica de cada área”* (ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 2, ago. 2015).

Conforme observado no estudo de Gobete (2014), o setor de Educação Especial tem por objetivo constituir políticas públicas educacionais voltadas ao processo de inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial de forma a ampliar as aprendizagens desses sujeitos nos cotidianos escolares; possibilitar investimentos na formação dos educadores; garantir a acessibilidade nas suas diferentes dimensões e desenvolver projetos de forma a garantir o direito à educação a essa população de estudantes.

Nesse sentido, observamos que o Sistema Municipal de Ensino de Vitória, desde a década de 1990, vem implementando políticas públicas educacionais visando à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola de ensino regular, conforme prescrevem a Constituição Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/1996.

Desde 2013, conforme relatos de profissionais do setor, o município vem organizando um novo documento que envolve professores especialistas, pedagogos e equipe da CFAEE. Para a coordenação e sistematização dos debates desenvolvidos, foram constituídas comissões específicas por área para poder elaborar esse documento, que, no momento em que concluímos a coleta de dados, estava em fase de aprovação na Secretaria Municipal de Educação para ser encaminhado para as escolas municipais.

Além desse documento, as Diretrizes Operacionais na Área da Surdez e Altas Habilidades/Superdotação também foram organizadas com profissionais que atuam nas escolas, com o objetivo de ser um documento referência que possa contribuir para o desenvolvimento do trabalho realizado nas escolas. Porém, segundo relatos da coordenação do CFAEE, *“a cada mudança na legislação, as diretrizes também sofrem alterações”* (ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 1, ago. 2015).

Vale destacar que, no ano de 2015, foram iniciadas as discussões sobre a organização das Diretrizes Curriculares na área da surdez. Essas discussões foram, inicialmente, realizadas juntamente com os profissionais da área de Linguagens e, posteriormente, discutidas com os especialistas na área da surdez. Porém, até a conclusão do trabalho de campo, o documento ainda estava em fase de construção, com previsão de implantação durante o ano de 2016, conforme entrevista realizada com uma das profissionais do setor:

“As Diretrizes Curriculares buscam garantir o direito à educação aos estudantes público-alvo da modalidade de educação especial, envolvendo várias proposições, dentre elas, movimentos para ampliação das oportunidades de acesso ao currículo escolar, às práticas pedagógicas e aos processos de avaliação da aprendizagem, considerando as especificidades inerentes ao processo” (ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 2, ago. 2015)

Na entrevista, essa profissional esclareceu que, em 2008, quando da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a SEME deu início às discussões de uma política bilíngue para as escolas municipais. Nesse mesmo ano, foi organizado um projeto que visava ressignificar o processo socioeducacional dos estudantes surdos, na tentativa de difundir a Libras, assim como o ensino e seu uso por parte dos envolvidos nessa área. Esse projeto foi organizado tanto por profissionais do setor de Educação Especial da SEME, como por profissionais com formação na área da surdez que trabalhavam nas escolas e procurou atender ao que expressam a Lei nº 10.098/2000, a Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005.

O projeto, intitulado “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008) apresentava como premissa garantir

[...] a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Por meio da implantação desse projeto, os estudantes surdos inicialmente seriam matriculados nas nove escolas referência, sendo, no ano de 2008, sete escolas de ensino fundamental e dois centros municipais de educação infantil. Atualmente, segundo dados da SEME, esses estudantes estão concentrados em seis EMEF's e um CMEI. As escolas referência tinham como proposta reunir esses sujeitos, pelo contato entre seus pares por meio de sua língua.

É importante ressaltar que o projeto bilíngüe de 2008 foi reformulado, no ano de 2012, com o título “Diretrizes para a Educação Bilingue na rede Municipal de Ensino de Vitória” (VITÓRIA, 2012).

De acordo com esse documento, a CFAEE “[...] direciona esforços para que a escolarização de alunos surdos se efetive, preferencialmente, em escolas referência para matrícula de alunos surdos, garantindo, também, serviços de itinerância para os alunos matriculados em outras unidades de ensino” (VITÓRIA, 2012, p. 3). As

escolas referência foram constituídas e localizadas por regiões administrativas, na tentativa de facilitar o acesso dos estudantes surdos. A Secretaria de Educação disponibiliza o vale social para o deslocamento desses estudantes de suas residências às unidades de ensino referência e vice-versa.

Mesmo com a organização das escolas referência, existem ainda matrículas de surdos em outras unidades de ensino, e, nesse caso, esse sujeito passa a não mais contar com a equipe completa de profissionais para acompanhá-lo. A SEME dispõe do serviço de itinerância, em que um professor da área realiza esse trabalho.

No ano de 2015, o município contou 72 matrículas, sendo 38 de estudantes com deficiência auditiva, e 34 estudantes surdos²⁰. Desse quantitativo, no ano de 2015, 37 surdos estavam matriculados nas escolas referência. Ou seja, dos 1110 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em 2015, 72 foram de sujeitos surdos ou com deficiência auditiva, distribuídos nos seguintes níveis de ensino da educação básica: na educação infantil (11 estudantes), no ensino fundamental (61 estudantes) e nenhum estudante na educação de jovens e adultos (EJA), conforme dados fornecidos no ano de 2015 pelo setor de Educação Especial da SEME durante a entrevista realizada.

O projeto bilíngüe do município de Vitória, em vigor, fundamenta-se na filosofia da inclusão que

[...] assume o direito à Educação para além da sua permanência física na escola, mas a garantia de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e a apropriação da LIBRAS e da Língua Portuguesa escrita como saberes necessários ao processo de desenvolvimento do aluno e para a participação nas atividades da vida social (VITÓRIA, 2012, p. 3).

O projeto apresenta como integrantes da equipe bilíngüe os seguintes profissionais: o professor bilíngüe, que deve ser ouvinte, para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para os surdos; o professor ou instrutor de Libras, para o ensino da Libras como L1, e o tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa-Libras.

²⁰ Segundo o Decreto 5.626/2005, em seu capítulo I, parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

O professor bilíngüe, segundo esse projeto, tem a função de organizar estratégias que contemplem o ensino da Língua Portuguesa escrita, de atuar na reorganização do currículo no próprio turno referência do estudante surdo, assim como de atuar de forma complementar e suplementar no AEE no contraturno (VITÓRIA, 2012).

Já o professor ou instrutor surdo tem a função de propiciar ao estudante surdo o acesso ao conhecimento cultural e político em âmbito nacional; garantir o ensino da Libras, assim como sua difusão para a comunidade escolar; assegurar o AEE no contraturno; organizar estratégias referentes às regras dessa língua, proporcionando a esses sujeitos o conhecimento em vários tipos de linguagens; confeccionar materiais para o uso no ensino da Libras; acompanhar as aulas na sala comum; participar e atuar nos planejamentos com os professores que têm estudantes surdos em sua sala, entre outras funções (VITÓRIA, 2012).

O tradutor intérprete de Libras, segundo o projeto bilíngüe de 2012, tem função: interpretação das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa – Libras); viabilizar aos surdos o acesso ao conteúdo escolar, atuando como mediador na comunicação entre usuários e não usuários dessa língua; participar dos planejamentos que envolvem o estudante surdo, entre outras funções.

Tendo a política municipal bilíngüe respaldo legal das legislações nacionais que norteiam a área da surdez, traz os seguintes objetivos específicos: atuar nos princípios de uma educação inclusiva, garantindo a reorganização da escolas referências, de forma a difundir a Libras no espaço escolar; possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos por meio de metodologias que proporcionem uma educação bilíngüe, utilizando essa língua como primeira língua – L1 e o Português escrito como segunda língua – L2, bem como o desenvolvimento de ações que promovam a interação entre surdos e ouvintes e o atendimento no contraturno por meio do AEE, contemplando as necessidades específicas desses sujeitos, quanto ao ensino da Libras, ao ensino em Libras e ao ensino da Língua Portuguesa escrita. (VITÓRIA, 2012)

Para além desse movimento de proporcionar ao estudante surdo o apoio de uma equipe de profissionais com formação na área da surdez, a política bilíngüe traz

destaque também ao processo de inclusão desse sujeito na sala de ensino comum, subsidiando ao professor regente “[...] conhecimentos acerca da singularidade linguística e especificidade educacional manifestada pelos alunos surdos” (VITÓRIA, 2012, p. 9).

Observamos que as políticas instituídas no município de Vitória/ES apontam para práticas construídas no cotidiano escolar, conforme as figurações formadas das escolas referências. Elias (2006) afirma que, no curso do tempo, as práticas são resultantes de tensões e ressignificações profundas que emergirão nas redes de interdependências que os indivíduos constituem. Sendo assim, a partir das tensões e ressignificações por meio dos movimentos dos sujeitos surdos e da participação desses sujeitos nas variadas redes de interdependências, percebemos redimensionamentos na educação de surdos, em que o “bilinguismo”, conforme proposto pela política do município, passou a ser a estratégia utilizada nas escolas referências, caracterizando uma nova fase do processo civilizador do século XXI, quanto à educação dos surdos.

Conforme veremos nos próximos capítulos, durante a pesquisa em campo, pudemos observar divergentes discussões e questionamentos quanto esse ponto acima proposto no projeto bilíngue. Oliveira e Padilha (2013) relatam justamente o que foi possível perceber em algumas falas dos profissionais da escola pesquisada.

[...] Há leis, resoluções, decretos e portarias, mas muitas vezes estes não são debatidos com os profissionais da escola, que os desconhecem até que deparam com os alunos matriculados em suas turmas. Mesmo depois da inserção desses alunos, por vezes a compreensão das determinações legais e do movimento que levou a elas continua ausente para parte deles (2013, p. 178).

Diante disso, acreditamos na necessidade de instituir políticas que superem a perspectiva pragmatista, imediatista e reguladora, considerando as demandas educativas dos estudantes surdos que somente faz sentido a partir do cumprimento das diferentes necessidades educacionais e sociais. No próximo capítulo, sistematizamos dados que nos permitem compreender como se realiza a educação de crianças surdas no primeiro ano do ensino fundamental numa escola em Vitória/ES.

6 A SALA DE AULA COMO FIGURAÇÃO ESPECÍFICA: OS ESTUDANTES E AS ROTINAS

Neste capítulo, sistematizamos dados que nos permitiram conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, assim como as implicações das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de aprendizado do estudante surdo em classe que conta com matrículas de estudantes ouvintes, bem como, conhecer as diferentes inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental.

Este capítulo foi organizado em três subcapítulos. No primeiro, procuramos conhecer os sujeitos envolvidos nos processos de ensinar e de aprender. No segundo, trazemos diferentes relações e narrativas desses sujeitos sobre os estudantes surdos. Finalizamos o capítulo com o terceiro subcapítulo, abordando as rotinas e as diferentes relações estabelecidas em contexto.

As observações feitas em campo foram realizadas no período de maio a setembro de 2015; porém, a formação de professores, que surgiu durante a pesquisa, ocorreu, entre os meses de outubro e dezembro de 2015²¹.

6.1 OS ESTUDANTES SURDOS

No início do ano de 2015, os profissionais da EMEF “Girassol” receberam a notícia de que, naquele ano, a escola passaria a ser uma das unidades referência na área da surdez. A notícia, inicialmente, gerou desconforto por parte dos profissionais em virtude de não terem eles formação específica nessa área. Porém, para a implantação desse projeto, a SEME esteve na escola e apresentou a proposta bilíngue que estaria iniciando nesse espaço.

²¹ Vale destacar que, diante do processo de formação desenvolvido, os professores da escola Girassol foram convidados a participar do Simpósio Internacional de Estudos Comparados em Educação, como contribuição ao processo de formação desses profissionais na área da educação especial.

Segundo relatos da professora ouvinte que atuava na turma em que realizamos nossa pesquisa,

“[...] a formação realizada pela SEME não havia sido suficiente para que pudessem compreender o processo educativo e como atuar com esses sujeitos. Dessa forma, veio um desconforto no sentido de não terem formação na área da surdez” (DIÁRIO DE CAMPO, maio 2015).

Logo em seguida, cinco estudantes surdos foram matriculados nessa escola, três dos quais eram oriundos de CMEI e dois de outras EMEF's. No movimento de tensão vivenciado pelos profissionais da escola diante do desafio proposto, iniciamos nossa pesquisa, o que foi um grande desafio.

A pedagoga nos apresentou às turmas que contavam com a matrícula de estudantes surdos. Desses estudantes, três estavam matriculados na turma de 1º ano, uma na turma do 2º ano e um na turma do 4º ano. A turma do 1º ano, a partir de uma organização interna da escola, contou com a presença constante de um professor de Libras surdo atuando num trabalho colaborativo / bidocente²² com a professora ouvinte, além de contar com a presença de uma professora bilíngue e de um intérprete em alguns dias da semana. Já na turma do 2º ano, uma professora bilíngue atuava com a professora regente, e, na turma do 4º ano, um outro professor bilíngue acompanhava o estudante surdo, juntamente com o professor regente. No total de profissionais da equipe bilíngue, a escola era composta, no turno vespertino, por dois professores de Libras surdos: um professor que atuava juntamente com uma professora ouvinte, e outra professora que atuava com oficinas de Libras em algumas turmas do 1º ao 5º ano da escola, dois professores bilíngues e um tradutor intérprete de Libras. Diante do quantitativo de turmas na escola, a oficina de Libras era ministrada somente na turma do 1º ao 4º ano.

²² Não nos propusemos, neste estudo, trazer uma discussão avançada sobre o processo de bidocência, pois o trabalho colaborativo ou bidocente, segundo relatos da pedagoga da escola, foi organizado pela equipe escolar de forma informal, diante a presença de três estudantes surdos na mesma sala. Estudos de Mendes, Almeida e Toyoda (2011) assim descrevem a bidocência: O ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns (MENDES, ALMEIDA e TOYODA, 2011, p. 85).

Segundo informações da pedagoga referência do 1º ao 5º ano, essa é a única escola referência na área da surdez do município que iniciou a atuação direta de um professor de Libras surdo atuando na bidocência. Foi uma proposta organizada pela escola, e não direcionada pela SEME.

Os dois professores bilíngues da escola atuavam nas turmas do 2º e 4º ano, preferencialmente, e um desses professores, em alguns momentos da semana, atuava apoiando a professora ouvinte e o professor surdo nas aulas da turma do 1º ano que tinha estudantes surdos. Já o intérprete de Libras tinha um horário de atendimento diferenciado, pois há somente um profissional nessa modalidade na escola, no turno vespertino. Esse profissional, além de acompanhar os estudantes surdos em algumas aulas, atuava, preferencialmente, nas oficinas de Libras com a professora de Libras. Nessas oficinas, a professora de Libras ensinava alguns conteúdos da Libras, cumprindo o propósito de difundir essa língua e contribuindo para a comunicação entre surdos e ouvintes.

Diante dessa organização da escola, a pedagoga, assim como os profissionais da equipe bilíngue, indicaram a possibilidade de a nossa pesquisa se realizar na turma do 1º ano, que contava com a matrícula de 3 estudantes surdos, além do fato de que, nessa turma, a escola estava exercitando um formato de bidocência. Segundo relatos da pedagoga referência do 1º ao 5º ano,

“[...] a bidocência contribui para que os surdos tivessem acesso ao conhecimento na mediação direta com um adulto surdo, além de estudantes ouvintes poderem ter acesso a Libras por meio da presença constante de um professor de Libras. Além disso, essa dinâmica favoreceria a mediação da professora ouvinte com os estudantes surdos, tornando o ambiente inclusivo” (DIÁRIO DE CAMPO, maio 2015).

A turma do 1º ano era composta por 24 estudantes, sendo 21 ouvintes e 3 surdos. Os estudantes surdos sentavam-se próximos um do outro, porém não na mesma fileira. A sala era organizada num formato de fileiras horizontais, porém uma carteira ao lado da outra, o que proporcionava uma maior relação entre os estudantes. Os três surdos matriculados nessa sala de aula, nomeados, nesta pesquisa, por Floribela²³, Lírio²⁴ e Cravo²⁵, costumavam conversar muito entre si, e, por isso, os

²³ Nome fictício.

professores colocaram seus acentos próximos, porém não na mesma fileira; anteriormente esses estudantes sentavam-se um ao lado do outro. O professor de Libras relatou:

“Antes os surdos demonstravam dependência um do outro e dificilmente se comunicavam com os outros colegas de classe. Queriam copiar a atividade um do outro. Floribela, por ser mais esperta, mostrava seu caderno para Lirio e Cravo, e os dois costumavam copiar a atividade dela. E também eles conversavam somente entre eles. Eles precisam de parceria com os outros colegas. E assim os ouvintes podem aprender a se comunicar com eles, e aprender Libras” (OLEANDRO, maio 2015).

Percebemos que o professor Oleandro se preocupa com o fato de que surdo e ouvinte estabeleçam maior proximidade e, além disso, demonstra que, nessa relação, os estudantes ouvintes podem aprender Libras. Acreditamos na importância da interação entre surdos e ouvintes, por favorecer o aprendizado de ambos. Porém, essa relação precisa ser mediada por profissionais especializados na área da surdez em parceria com os demais professores de sala de ensino comum.

Pesquisas realizadas por Fonseca (2012) e Albuquerque (2011) apresentam a possibilidade de essa relação acontecer na sala de aula, contanto que ela seja mediada por adultos que tenham conhecimento na Libras, em parceria com os demais professores. As autoras acreditam que a presença de surdos na sala de aula incentiva os estudantes ouvintes no processo de comunicação com os surdos. Além disso, defendem que estratégias diferenciadas precisam ser desenvolvidas pelos professores para que surdos e ouvintes sejam incluídos nas aulas.

Também os estudos de Lacerda (2000, 2006) destacam que é necessária a mediação de adultos no processo de colaboração e interação entre surdos e ouvintes. A autora compreende essa mediação como um processo que demanda a reserva de tempo para pensar na organização das atividades, envolvendo todos os estudantes, assim como para pensar formas de convivência entre esses estudantes, trazendo, assim, benefícios para todos. Destaca que, por meio de uma pesquisa realizada numa sala de ensino comum com matrículas de surdos e ouvintes, os relatos obtidos dos estudantes ouvintes e as observações feitas lhe permitiram chegar à seguinte conclusão:

²⁴ Nome fictício.

²⁵ Nome fictício.

[...] A relação entre alunos ouvintes e surdos não se revela sempre difícil, há aceitação e compreensão de suas características, mas não se revela sempre fácil, há dificuldades de relação, de conhecimento sobre a surdez e de aceitação de certas características. Porém, os aspectos mais difíceis da relação são ocultados, aparecendo apenas nas entrelinhas, percebidos como menos importantes. Há um saldo geral positivo e isso é o que conta (LACERDA, 2006, p. 172-173).

Na turma pesquisada, temos a estudante Floribela, que se relaciona com maior frequência não somente com os outros dois colegas surdos, mas também com alguns ouvintes da sala. Segundo relatos da equipe bilíngüe, essa estudante tem 7 anos de idade, nasceu surda, fez o implante coclear e desde cedo teve contato com profissionais da equipe bilíngüe num CMEI referência na área da surdez. Faz acompanhamento com um fonoaudiólogo, é oralizada, porém sabe Libras e na escola utiliza essa forma de comunicação com os professores da equipe bilíngüe, assim como com os outros colegas surdos. A mãe dessa estudante, durante a entrevista (APÊNDICE K), nos informou que já fez curso de Libras e que procura de todas as formas ajudar sua filha. Relatou que a convivência em casa é ótima: passeiam muito, brincam juntas, ela ajuda sua filha nas atividades escolares. Relatou ainda que o fato de sua filha estar numa sala em que a maioria é constituída por ouvintes favorece o processo de socialização:

“[...] Creio que a maior contribuição seja a socialização, inclusão de fato. No caso das crianças por exemplo, com a ajuda de um adulto, pode ser trabalhado as diferenças quebrando os tabus e preconceitos”.(ENTREVISTA – MÃE DE FLORIBELA, set. 2015).

Durante a pesquisa, percebemos que Floribela é rápida nas atividades, costuma terminar antes dos demais colegas de classe surdos e de alguns ouvintes. Demonstra mais facilidade em interpretação de histórias, explora os detalhes das histórias tanto na interpretação quanto nos desenhos. Ela costuma ajudar os colegas surdos nas atividades e avisa aos professores quando algum ouvinte não está fazendo a atividade. É uma estudante muito observadora. Repreende os colegas ouvintes quando esses estão fazendo bagunça e gosta muito de brincar com o colega Áster, que é ouvinte. Percebemos que, durante alguns jogos realizados em sala, a estudante Floribela costuma escolher sempre esse colega ouvinte para jogar. O estudante Áster é o que mais conversa com todos os surdos na sala, e sempre que precisa de algum material escolar emprestado costuma pedir somente aos surdos, com os quais mantem um laço de aproximação. Durante a entrevista, esse

aluno relatou que nunca teve amigos surdos em outro espaço, porém está gostando muito desses novos colegas na sua sala. “[...] *Costumo sempre brincar com eles no pátio e gosto de aprender Libras com o tio Oleandro.*” (ENTREVISTA – ÁSTER²⁶, ago., 2015).

Já a estudante Lírio tem 7 anos de idade, não tem surdos na família e, desde cedo, teve contato com profissionais da equipe bilíngue num CMEI referência na área da surdez. Sua mãe usa a Libras como forma de comunicação, assim como sua irmã mais velha. É uma estudante tímida, principalmente na presença dos outros estudantes surdos. Quando conversamos com Lírio informalmente e individualmente, perguntando sobre seu dia a dia, sobre o que ela gosta de fazer na escola, em casa e sobre suas dúvidas nas atividades escolares, observamos que ela consegue desenvolver uma comunicação em Libras de forma coerente com os contextos relatados, assim como demonstra tranquilidade no diálogo, não apresentando, nesse momento, insegurança. *“Eu moro com minha mãe e minhas duas irmãs. Eu brinco em casa e no parque. Gosto de brincar na escola, no pátio. Tenho alguns amigos na escola. Gosto dos professores e fazer atividade”* (LÍRIO, ago. 2015).

Nas aulas, observamos que ela está em processo de alfabetização, consegue interpretar histórias contadas na sala, costuma falar em Libras sobre algum fato ocorrido em casa e frequenta o AEE duas vezes por semana. Conversamos com a mãe dessa estudante, que relatou como é a convivência de Lírio no ambiente familiar (APÊNDICE K).

“[...] Temos uma convivência tranquila. Converso em Libras, pois sei o básico. Minha filha sempre tenta se comunicar com as pessoas da rua, leva o brinquedo até o outro amigo ouvinte para tentar chamá-lo para conversar”. (ENTREVISTA – MÃE DE LÍRIO, set. 2015).

Relatou *ainda* que sua filha foi acostumada a se relacionar sempre com ouvintes e que somente na escola ela convive com outros surdos. E uma experiência que ela achou interessante foi quando sua filha pediu que ela comprasse um jogo de dominó.

²⁶ Nome fictício.

“A Lírio chegou em casa falando que queria um jogo de dominó, pois havia tido uma atividade na escola utilizando esse jogo com os colegas. Ela gostou muito e queria brincar com suas irmãs” (ENTREVISTA – MÃE DE LÍRIO, set. 2015).

O estudante Cravo, que também é surdo, tem 7 anos de idade, nasceu surdo, fez o implante coclear e passou a ter contato com profissionais da equipe bilíngüe, nesse ano de 2015, na EMEF Girassol. Seu irmão mais novo também é surdo. Faz acompanhamento com um fonoaudiólogo desde a cirurgia do implante coclear; está em processo de aquisição da Libras e, na escola, utiliza gestos e alguns sinais aprendidos como forma de comunicação com os professores da equipe bilíngüe. Sua mãe, durante a entrevista (APÊNDICE K), demonstrou que procura, de todas as formas, contribuir no processo de desenvolvimento do seu filho. Relatou que, no início, quando descobriu a surdez do seu primeiro filho, foi um momento difícil, mas hoje em dia procura pensar que a surdez é apenas um detalhe na vida dele. Segundo ela, a convivência é normal, e o maior problema é a falta de informação por parte das outras pessoas.

“Uma dificuldade que eu vejo é quando ele vai para o parque, a dificuldade que ele tem em se comunicar com as pessoas, por elas não entenderem o que ele fala, acabam não tendo muita paciência, mas ele procura sempre ficar no meio delas, mas as vezes ele fica meio sozinho e eu fico com o coração apertado. Eu penso que a Libras deveria ser implantada em todas as escolas, e que todos os profissionais deveriam aprender” (ENTREVISTA, MÃE DE CRAVO, set. 2015).

A mãe de Cravo destacou em sua fala que, no início do ano, a escola fez uma reunião com todos os pais da turma do 1º ano para explicar que haveria estudantes surdos matriculados nessa sala e que seria ensinado Libras, a partir de uma proposta de educação bilíngüe. Durante a reunião, a mãe de um estudante ouvinte perguntou como os alunos iriam entender o que estava sendo ensinado e se as crianças não iriam se confundir, pois passaria a haver duas línguas na mesma sala e as crianças não saberiam para onde olhar.

“Pensei no mesmo momento que falta informação para as pessoas, talvez seria uma ignorância por parte das pessoas. Penso que deveria ser obrigatório nas escolas que todos soubessem Libras. Penso que somente o professor que ama o que faz procura entender o aluno, enquanto os outros o ignoram, mas precisariam ter formação também nessa área” (ENTREVISTA, MÃE DE CRAVO, set. 2015).

A mãe de Cravo informou também que ele costuma comentar em casa todas as atividades que ocorrem na escola, principalmente quando está acontecendo alguma coisa diferente. E observamos, durante a pesquisa, que esse estudante tem grande facilidade em entender o que é ensinado em Matemática. Está em processo de alfabetização, gosta de terminar as atividades antes dos outros colegas e, logo em seguida, mostrar para os professores da sala, assim como para os demais colegas de classe.

Foi possível observar que os três estudantes surdos apresentam diferentes comportamentos e formas de se relacionar com os colegas ouvintes. Porém acreditamos que a constituição das relações entre surdos e ouvintes é um fator importante para a formação desses indivíduos em sociedade. Defendemos que nas diferentes relações dentro da figuração “sala de aula”, fluem as aprendizagens sociais. Mas, nesse processo, a mediação do adulto faz diferença, numa diversidade de processos de aprendizagem.

Foi possível observar também, nos relatos das famílias, que seus filhos comentam em casa sobre fatos ocorridos na escola, assim como sobre as atividades que são desenvolvidas na turma. Percebemos a preocupação das famílias quanto ao fato de seus filhos estarem sendo incluídos na escola; porém, não descartam a possibilidade de esses estudantes aprenderem com os demais colegas. Percebemos que as três famílias consideram a capacidade do indivíduo de aprender na relação com o outro. No entanto, a falta de conhecimento por parte dos adultos quanto à Libras foi o que consideraram como algo desafiador. *“Penso que todos os profissionais da escola precisam aprender Libras durante a faculdade, ou então precisariam, antes de ir trabalhar na escola, saber como trabalhar com os surdos”* (ENTREVISTA, MÃE DE CRAVO, set. 2015). Já a mãe de Floribela destacou: *“Eu estou fazendo curso de Libras e penso que todos da educação precisariam fazer também”* (ENTREVISTA, MÃE DE FLORIBELA, set. 2015).

Estudos de Sarat (2014) sobre a teoria de Elias destacam que, na análise desse autor, o ser humano tem a capacidade de aprender na sociedade, seja de forma individual seja de forma coletiva, e que esse processo se inicia desde a infância. E

remete o acesso [...] à educação e à aprendizagem, às experiências sociais vivenciadas individual e coletivamente [...] (SARAT, 2014, p. 165).

Tanto na família, quanto na escola e na sociedade em geral, espaços de aprendizagem estão presentes nas diferentes relações que são construídas entre os indivíduos, seja adultos, seja crianças. E, nesse sentido, segundo Sarat (2014), ocorre o movimento de dependência e interdependência, envolvendo adulto e criança nos diferentes grupos de aprendizagens.

Na sala de aula, por exemplo, a presença dos três estudantes surdos parece contribuir na constituição de espaços de aprendizagens. Surdos e ouvintes estão aprendendo juntos. Porém, nesse mesmo espaço, nas interações entre os sujeitos surdos e ouvintes, surgem tensões, e, segundo Kaplan e Krotsch (2014), a escola é um espaço de tensões diante das interações constituídas e, ao mesmo tempo, “[...] a escola é uma instituição que faz parte de configurações e funções que a determinam e a transcendem” (KAPLAN E KROTSCH, 2014, p. 127).

Observamos, todavia, que a convivência e o desenvolvimento de atividades mais conjuntas entre esses três estudantes e os demais ouvintes da classe, no início da pesquisa, nem sempre era favorecida. Os demais colegas relatavam que tinham vergonha de não saber como se comunicar, e somente Áster costumava se comunicar desde o início do ano com os três surdos.

Outros aspectos da relação surdos e ouvintes pôde ser identificada nos momentos de entrevista coletiva realizada com sete estudantes ouvintes que se sentavam em carteiras próximas às carteiras dos estudantes surdos. Observamos que alguns desses estudantes conhecem sinais da Libras e, quando não sabem o sinal, costumam usar gestos para se comunicar. Observamos ainda que todos os estudantes ouvintes entrevistados sabiam o nome dos estudantes surdos da sala, assim como o local em que eles se sentavam. No próximo subcapítulo, trazemos as percepções que os estudantes ouvintes tinham de seus colegas surdos.

6.2 – NARRATIVAS²⁷ DOS ESTUDANTES OUVINTES: O QUE ELES NOS DIZEM?

No período da pesquisa em campo, tivemos como foco, além de observar as diferentes relações entre surdos e ouvintes em sala de aula, conhecer os sujeitos envolvidos e suas formas de aprender nas diferentes relações. Nas entrevistas (APÊNDICE D), buscamos recolher dados que nos permitissem compreender as seguintes questões: Que tipo de conhecimento os estudantes ouvintes apresentam sobre seus colegas surdos? Como é desenvolvida a comunicação entre eles? Essa comunicação é mediada por algum adulto?

Procuramos desenvolver essas perguntas e observações por meio da entrevista coletiva realizada com os estudantes ouvintes. Iniciamos a entrevista com alguns colegas ouvintes que se sentavam próximos das carteiras dos estudantes surdos, mas, logo que começamos a “conversa”, outros ouvintes se aproximaram desse momento e participaram da entrevista.

Foi possível observar, durante as entrevistas, que o medo ou receio de não saberem como comunicar com os estudantes surdos era fator complicador na relação de alguns ouvintes com seus colegas surdos. Porém, para os estudantes entrevistados, a presença de um surdo adulto contribuía para que todos tivessem acesso à Libras de forma cotidiana. Os diferentes colegas avaliavam positivamente a presença do professor Oleandro no processo ensino aprendizagem de todos os colegas da classe, ainda que estivesse ali somente como referência para os colegas surdos. Vejamos, então, a seguir, as narrativas dos estudantes ouvintes.

6.2.1 O que os ouvintes nos dizem?

O estudante “Pel²⁸” relatou que conversa com os surdos usando alguns sinais que sabe.

²⁷ Compreendemos que todas as narrativas dos estudantes ouvintes durante as entrevistas e observações são importantes; porém, procuramos trazer os detalhes das falas que tivessem relação com o proposto nessa pesquisa. Costa (2007) afirma: “As narrativas são soltas, leves e contam histórias”. E a autora destaca a necessidade de “[...] as narrativas escritas serem o mais parecidas possível com os relatos orais. Outra característica é o senso prático que permeia toda a narrativa. Elas trazem, em seu bojo, uma lição, algo que queira mostrar [...]” (COSTA, 2007, p. 66).

“Estou gostando de ter um professor surdo na sala porque estou aprendendo Libras. Eu não entendo todos os sinais, mas já aprendi alguns e sei me comunicar um pouco com eles” (ENTREVISTA, PEL, set. 2015).

Pel relatou ainda que não brinca no pátio com eles, e acredita que os colegas surdos aprendem o que os professores ensinam.

“Eu acho que meus colegas surdos estão aprendendo, e eu já tentei ajudar eles na sala. Antes eles sentavam juntos, mas depois a professora mudou eles de lugar porque conversava muito. E eu já pedi para eles ficar quietos”. (ENTREVISTA, PEL, set. 2015).

O estudante “Ag²⁹” relatou que gosta de brincar no recreio de menino pega menina e polícia e ladrão com os surdos. E que, há algum tempo, como a estudante Lírio não estava conseguindo escrever uma só palavra na atividade, “[...] daí eu ajudei a ela, mostrei a palavra para ela, e depois ela conseguiu” (ENTREVISTA, AG, set. 2015).

A colega “At³⁰” destacou que gosta da presença do professor surdo na sala, e justifica “[...] ele está nos ensinando a aprender Libras, nos ajuda nas atividades de sala e desenha muito bem”. Relatou ainda:

“[...] nem sempre consigo entender o que os surdos falam, entendo alguns sinais somente. Não costumo brincar com eles. Porém na sala de aula sento ao lado de Cravo e costumo ajudá-lo em algumas atividades e conversar com ele na sala” (ENTREVISTA, AT, set. 2015).

O estudante “Peh³¹” relatou que costuma brincar no recreio com os surdos, gosta de estar com eles na sala, pois está aprendendo Libras. E observou:

“[...] acho que os surdos não estão aprendendo o que a professora ouvinte está ensinando, pois ela não é surda igual a eles” (ENTREVISTA, PEH, set. 2015).

A partir do relato da estudante acima, podemos observar que sua fala não está isolada do contexto de aprendizagem dos surdos, e tem relação com o fluxo histórico mais amplo que narra a educação de sujeitos surdos. Essa estudante percebeu que sua professora usa a língua oral para se comunicar com os estudantes da sala,

²⁸ Nome fictício.

²⁹ Nome fictício.

³⁰ Nome fictício.

³¹ Nome fictício.

enquanto o professor surdo usa a Libras como meio de comunicação. Na sua compreensão, os surdos só aprendem com uma pessoa que fala em Libras.

Em Elias (1994b), as línguas são meios de comunicação, inteiramente ligados a sua função social, sendo um meio principal de comunicação entre os seres humanos, a língua “[...] une e desune, integra e desintegra. A função dual é significativa [...]” (ELIAS, 1994b, p. 19).

Para o autor, uma mensagem só poderá ser compreendida se for usado um código comum. Nesse sentido, para nós, sendo a Libras a língua utilizada pelos sujeitos surdos, quando posta diante uma pessoa que não domina esse meio de comunicação, poderá gerar uma situação de desintegração, no sentido de não conseguir passar uma mensagem por meio do contato direto.

Elias (1994b) destaca que sociedades diferentes também podem se comunicar utilizando línguas diferentes. Logo acreditamos que a presença de interlocutores surdos e bilíngues no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo poderá gerar um ambiente de integração e união entre outros sujeitos que não compartilham da mesma língua.

Elias (1994a) destaca que a união dos indivíduos é um meio para o seu bem-estar, por meio de interesses comuns. O autor afirma que surgem, na sociedade, os “gritos de guerras” entre os grupos; no entanto, uma forma de sobrevivência e de preservação dos interesses comuns é a união, que pode ser entendida como um fato, tendo, porém, com foco a participação e os sentimentos entre os sujeitos, o que pressupõe atos individuais. Diante disso, percebemos que o relato do estudante Peh não está desvinculado do processo de desenvolvimento da aprendizagem vivido pelo sujeito surdo em nossas sociedades recentes.

Prosseguimos com o estudante “Áster”, que também participou da entrevista coletiva. Como citado anteriormente, Áster é o que mais conversa com os três colegas surdos. Demonstra preocupação se os colegas surdos estão entendendo os comandos dos professores, como horário de recreio, mudança de sala e guardar material. Mesmo havendo na sala um professor surdo que a todo tempo apoia os

estudantes surdos, acreditamos que a presença de Áster também tem contribuindo para o processo de socialização entre surdos e ouvintes no espaço escolar.

A estudante “Bn³²” relatou que gosta de estar com os colegas surdos em sala. E que na aula de Artes já tentou se comunicar com eles por várias vezes.

Por último, a estudante “Pt³³” relatou que os surdos se sentam nas fileiras, um atrás do outro, porém acha que depois a professora vai mudá-los de lugar: *“eles voltarão a sentar um ao lado do outro para entender melhor o que o tio e a tia ensina. Eles precisam sentar juntos.”* Relatou também que não conversa com eles na sala porque acredita que eles não entendem o que ela fala. E disse-nos ainda: *“Gosto muito do professor surdo na sala porque estou aprendendo Libras”* (ENTREVISTA, PT, set. 2015).

O fato de o estudante “Pt” sinalizar que eles (os surdos) precisam sentar-se juntos para entender o que a professora ensina nos leva a refletir sobre o processo de caracterização linguística entre os pares. Lacerda (2011) destaca que estar entre pares linguísticos se configura como uma oportunidade positiva na relação entre os iguais. Na mesma direção, para Lodi (2005),

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos (LODI, 2005, p. 419).

Contudo, vale reiterar nossa perspectiva de que a imersão dos estudantes surdos em contextos bilíngues é extremamente benéfica, uma vez que propicia oportunidade de vivenciar tensões e aprendizagens significativas.

No período da pesquisa, procuramos incentivar os estudantes ouvintes a conversar com os colegas surdos, assim como incentivamos os surdos a conversar com os ouvintes em Libras. Quando algum dos surdos pedia algum material emprestado, procurávamos orientá-lo a pedir ao colega ouvinte, ao lado. Fazíamos isso porque

³² Nome fictício.

³³ Nome fictício.

observávamos que, de modo geral, o pedido de empréstimo de material era feito entre os próprios surdos.

Conforme observamos nas entrevistas, alguns ouvintes relataram que tentavam conversar com os colegas surdos e, quando não sabiam sinalizar o que queriam comunicar, buscavam auxílio com o professor de Libras surdo que faz leitura labial, ou com o intérprete ou com o professor bilíngue. O estudante “Áster”, que é ouvinte, costumava conversar com os três surdos constantemente. Como não sabia todos os sinais, procurava ora usar gestos, ora perguntar para o professor de Libras.

Em contexto, observamos que as relações entre surdos e ouvintes estavam cercadas por dúvidas e insegurança, por não saberem eles como se comunicar. Porém, o professor surdo, aos poucos, foi contribuindo para que essa barreira diminuísse, tornando um ambiente favorável de comunicação pelo uso diário da Libras.

Lacerda (2000) relata a importância de se prever um ambiente favorável com os equipamentos e profissionais especializados, proporcionando uma condição básica, em que a integração entre os sujeitos poderá ocorrer (LACERDA, 2000). Na direção do que nos aponta essa autora, acreditamos que relações entre surdos e ouvintes, ambos aprendem e constroem novas formas de convivência. Porém, esse processo demanda mediação de interlocutores surdos e ouvintes, por meio de estratégias que promovam o acesso de todos os envolvidos ao conhecimento.

Para Elias (1994b), o processo de disposição biológica do ser humano na fase inicial de sua vida depende do contato estimulante de adultos que utilizam uma língua comum de uma sociedade específica, e assim, com a apropriação de uma língua, o conhecimento será adquirido por intermédio dessa experiência. Para o autor, esse processo é contínuo, não tem rupturas, e deixa marcas no desenvolvimento da língua de uma sociedade.

Partindo desse princípio, observamos nos estudos de Lacerda (2000), que numa sala de aula constituída por surdos e ouvintes, em que a língua de instrução principal é a língua majoritária, os surdos ficam em desigualdade linguística, pois

não compartilham de sua língua com os demais colegas e professores. Assim é que, para Lacerda (2000, p. 181), é importante [...] pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos. Logo a presença de um adulto surdo na sala de aula mediando as relações e atuando de forma colaborativa pode contribuir no processo de enunciação das crianças surdas, tornando um ambiente mais favorável na sala de ensino comum.

Na mesma direção, Lodi (2004) ressalta que os adultos da comunidade surda atuam como referência linguística no processo de imersão das crianças na Libras. Dessa forma,

[...] apenas surdos adultos, participantes e atuantes da comunidade surda e, portanto, membros de referência, podem ser os interlocutores para a imersão de seus pares na língua de sinais, interferindo ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. É apenas na interação com adultos surdos que as crianças podem desenvolver uma identificação positiva com a surdez (LODI, 2004, p. 29).

A partir disso, a mediação entre surdos e ouvintes, por meio da presença contínua de um adulto surdo, poderá se tornar favorável para ambos os sujeitos.

Pesquisa realizada por Góes e Barbetti (2009) relatam a relação de crianças surdas e ouvintes durante o recreio:

Em diversos momentos na relação entre crianças, a diferença linguística não era empecilho para as brincadeiras, mas em geral a falta de um território lingüístico comum dificultava o compartilhamento de brincadeiras. Se a criança ouvinte dominava alguns sinais e fazia ajustes de comunicação, as parcerias com os surdos tornavam-se mais prováveis; isso ocorria geralmente com colegas de classe do surdo que tinham uma experiência cotidiana com a intérprete na sala de aula e contato freqüente com o instrutor surdo. Naturalmente os ajustes de comunicação eram feitos também pela criança surda sempre que interagiu com os ouvintes (GÓES E BARBETI, 2009, p. 130).

Observamos, com base nesses estudos, que todo indivíduo apresenta uma disposição biológica de aprendizado de uma língua e que a presença de um adulto usuário de uma língua comum favorece o processo de apropriação, e, assim, a diferença linguística poderá ser mediada.

Numa sociedade, segundo estudos de Elias (1994a), somos, a todo tempo, confrontados a criar uma ordem social que atenda às necessidades e inclinações dos indivíduos. E a experiência, segundo o autor, observada nas inter-relações, pode ajudar nesse processo. De forma ilustrativa, Elias (1994a) cita o exemplo da composição de uma melodia, em que as notas não podem ser vistas isoladamente, ou da estrutura de uma casa que não pode ser vista sem a estrutura das pedras que a compõem, uma vez que as pedras têm relação umas com as outras, formando, assim, a casa.

A partir das observações nas entrevistas e nos estudos dos autores citados nesse subcapítulo, podemos reforçar que o processo de aquisição de conhecimento do sujeito surdo demanda, primeiramente, o aprendizado de uma língua. Em seguida, sua inserção e/ou integração ao meio social demanda a presença de um adulto usuário de sua mesma língua, na mediação de acesso ao conhecimento, assim como na constituição de diferentes relações.

No próximo subcapítulo, trazemos observações quanto às rotinas da sala de aula, o que culminou na nossa participação nos processos de ensinar e aprender por parte de todos os envolvidos.

6.3 AS ROTINAS

Nossas observações sobre a rotina da sala de aula teve como propósito conhecer os processos de ensinar e de aprender, as diferentes relações entre surdos e ouvintes, a organização da sala de aula e os diferentes modos de apropriação do conhecimento pelos sujeitos surdos.

Foi possível observar as inter-relações entre surdos e ouvintes, assim como a formação de diferentes figurações entre os surdos e entre ouvintes e surdos. Meirieu (2005) relata que o trabalho na sala de aula é realizado sobre o objeto de saber, em que se permite aos sujeitos envolvidos se expressarem. Além disso, considera a importância de diferentes tentativas serem desenvolvidas, não havendo um estigma em relação às situações cotidianas. Nesse sentido, foi possível observar que as situações ocorridas e planejadas na sala de aula proporcionaram a formação de um

espaço de diferentes saberes, em que surdos e ouvintes aprendiam um com o outro, tanto os adultos quanto as crianças.

Na nossa perspectiva, a relação entre surdos e ouvintes passou a ser favorecida a partir de diferentes movimentos como realização da oficina de Libras nessa sala, planejamento das atividades e realização de um trabalho cooperativo entre professor surdo e ouvinte e mediação do professor surdo com todos os colegas de classe. Alguns desses movimentos foram pensados e planejados após discussões realizadas entre a pesquisadora, os dois professores da sala e a professora de Libras que coordenava as oficinas.

Durante as observações, percebemos que a professora de oficinas de Libras, inicialmente, ministrava suas aulas sem ter articulação com o conteúdo proposto em sala pelas outras disciplinas, além de não conhecer o perfil da turma e suas demandas de aprendizagem. Um fato curioso ocorreu durante uma oficina em que a professora “Íris³⁴” estava ensinando, porém os estudantes surdos e ouvintes não estavam conseguindo fazer a atividade proposta.

[...] A atividade tinha como proposta que por meio da leitura das palavras escritas no quadro, os estudantes identificassem os números cardinais e ordinais em Libras. Porém os estudantes estão em fase de apropriação da leitura e escrita, e a estratégia utilizada não foi favorável para que todos conseguissem se apropriar do conteúdo da atividade desenvolvida [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 26/05/2015).

Na perspectiva de atuar em contexto, procuramos, então, no dia do planejamento da professora de oficina de Libras, juntamente com o professor surdo dessa sala, planejar algumas atividades para as próximas oficinas, de forma a contemplar o perfil de aprendizagem da turma que está na fase inicial de leitura e escrita e articular os conteúdos ensinados às oficinas de Libras. Nos dias seguintes, percebemos que, nas outras oficinas, o conteúdo estava de acordo com o perfil da turma, e, assim, os estudantes conseguiam fazer as atividades propostas.

A partir do contato dos estudantes ouvintes com a Libras, por meio das oficinas, observamos que a socialização entre surdos e ouvintes passou a se tornar

³⁴ Nome fictício que usamos neste estudo para a professora de oficina de Libras.

favorecida. Os surdos passaram a tentar se comunicar com os ouvintes, e vários acontecimentos evidenciaram essa situação. Sendo assim, a seguir, descrevemos algumas situações que nos pareceram bastante significativas, considerando os objetivos da nossa pesquisa.

As situações observadas e descritas em diário de campo foram analisadas tendo como critério os seguintes dispositivos e tensões: relação e envolvimento entre surdos e ouvintes nas atividades propostas, relação entre os pares surdos, relação entre os dois professores que atuavam na turma e envolvimento dos demais profissionais da escola com os estudantes surdos. Para Elias (2011), toda atividade humana na sociedade é permeada por tensões. E o equilíbrio das tensões surgem nas redes humanas, por meio da colaboração e do equilíbrio entre os grupos. E de forma análoga podemos observar nas situações descritas a seguir, diferentes tensões vivenciadas, porém tendo o equilíbrio por meio da colaboração entre os estudantes e os professores.

Situação 1:

Uma professora de outra turma havia desmaiado no corredor, próximo a turma do 1º ano. Nesse momento, um dos surdos viu a professora caída no chão e várias pessoas, inclusive os dois professores dessa turma, saíram para socorrê-la. No mesmo momento, um dos estudantes surdos contou para seus colegas surdos o que havia visto, e logo então foi em cada mesa dos colegas ouvintes e, por meio da Libras e gestos, relatou o que havia visto (DIÁRIO DE CAMPO, 08/06/2015).

Observamos, nessa situação, que os estudantes surdos não pensaram se os outros iriam entender a mensagem que estavam passando por meio da Libras e gestos. Acreditamos que, diante do desejo de comunicar o que ocorrera no corredor com a professora da outra turma, o estudante surdo não se preocupou com o fato de que os colegas ouvintes precisariam saber Libras para compreendê-lo.

Acreditamos que a difusão da Libras no espaço escolar pode favorecer a comunicação e a socialização entre surdos e ouvintes. Porém, na situação em foco, o estudante surdo não se preocupou em usar exclusivamente a Libras. Ele “misturou” gestos e sinais da Libras para comunicar um acontecimento aos colegas,

e nesse momento os colegas interagiram com ele, possivelmente também ignorando o fato de que ainda não tivessem se apropriado da Libras.

Essa situação nos reporta a Elias (1994b) quando afirma que as sociedades humanas compartilham entre si experiências e conhecimento em comum. Portanto, algumas representações simbólicas de tipos de conhecimento estão presentes em algumas sociedades comuns, enquanto em outras não.

Podemos, pois, observar, na situação 1, que diferentes graus de conhecimento surgirão no compartilhar com o outro um fato ocorrido. A maneira de partilhar o ocorrido, nessa situação, envolveu o que Elias (1994b) chama de representação simbólica, e, nesse caso, os estudantes surdos usaram a língua (Libras) e os gestos. Uma experiência visual foi repassada por meio da Libras a um outro grupo que se utiliza da língua majoritária, e, assim, ambos os grupos usaram diferentes meios de comunicação para transmitir uma mensagem. Esse mesmo autor chama nossa atenção quando afirma que o partilhar de uma língua nas sociedades humanas produz um fundo comum de experiências e conhecimento, o que deixa marcas no desenvolvimento de uma língua e no aprendizado e, portanto, no conhecimento de uma sociedade.

Situação 2:

Em uma das oficinas de Libras, a professora Íris, ao iniciar sua aula, apresentou os sinais a serem aprendidos naquele dia. Os estudantes surdos, por ser a Libras sua língua de comunicação, têm mais facilidade em aprender os sinais, e alguns ensinados por essa professora eles já conheciam. Fato curioso ocorreu nesse dia, em que um dos estudantes da sala que é mais desenvolvido em leitura e escrita do que os demais, segundo relatos da professora ouvinte, demonstrou muita dificuldade em aprender os sinais ensinados nesse dia. Ao perceber que não estava conseguindo aprender, ficou com expressão de aborrecido (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2015).

Nessa situação o jogo mudou de direção, pois o conhecimento desenvolvido era de domínio dos surdos. As aulas normalmente são iniciadas pela professora ouvinte que faz uso da Língua Portuguesa oral, e nesse momento, os surdos são acompanhados pelo professor surdo e, em alguns dias da semana, pela professora bilíngue ou intérprete de Libras; porém, nas oficinas de Libras, a professora surda é a referência juntamente com o intérprete de Libras e ministra as aulas em sua

língua. E esse estudante ouvinte, especificamente, se sentiu aborrecido por ter tido dificuldade nessa aula.

Sabemos que o processo de aprendizagem dos sujeitos ouvintes dentro de uma escola de ensino comum geralmente é mediado por um professor ouvinte. Já para os estudantes surdos, sendo a Libras sua língua de instrução, a mediação do conhecimento torna-se mais bem desenvolvida quando feita por um professor surdo e um professor bilíngue, conforme revelam estudos de Rodrigues (2009). Em pesquisa³⁵ realizada numa escola de ensino fundamental, nas séries iniciais, a autora evidencia que a presença de um surdo adulto atuando com os estudantes surdos, proporciona interações linguísticas importantes e amplia “[...] a capacidade enunciativo-discursiva em língua de sinais [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 128).

A autora ressalta ainda que a interlocução entre um estudante surdo e um professor ouvinte que não domina Libras [...] não tem a mesma riqueza linguística que a interlocução entre o aluno surdo e o professor surdo [...] (RODRIGUES, 2009, p. 152).

O contato estimulante com adultos usuários de uma língua de uma comunidade, segundo estudos de Elias (1994b) traz vantagens para o processo de desenvolvimento do ser humano principalmente quando iniciado nos primeiros dias de vida. Do mesmo modo, para o autor, aprender uma língua é uma das formas de adquirir conhecimento, e essa apropriação é possível na interligação entre as pessoas, por meio dos processos naturais e sociais e por meio de uma comunicação linguística.

Dessa forma, podemos observar, após relatos da situação 2, que a presença de um interlocutor da Libras ensinando sua língua para surdos e ouvintes amplia as oportunidades de apropriação de uma língua específica, assim como favorece possibilidades de ligações humanas entre os sujeitos por meio da língua.

³⁵ Rodrigues (2009) se propôs pesquisar, em sua dissertação de Mestrado, sobre o processo de apropriação da linguagem escrita por estudantes surdos.

Vale ressaltar também que, na nossa perspectiva, a presença do estudante surdo nas salas de ensino comum precisa estar condicionada às possibilidades de aprendizagem desses sujeitos. Nesse sentido, diferentes estratégias precisam ser desenvolvidas de forma a contemplar surdos e ouvintes, respeitando a singularidade linguística do surdo, seu pertencimento cultural, utilizando suportes adequados, conforme estudos de Rodrigues (2009) e Stumpf (2008), e refletindo sobre esta questão: “[...] Como vai esse aluno ter acesso aos conhecimentos se sua questão lingüística não está sendo observada e menos ainda seu pertencimento cultural?” (STUMPF, 2008, p. 23).

Acreditamos que, a partir de adequações pedagógicas e curriculares que enriqueçam o aprendizado do estudante surdo, as relações serão favorecidas, e assim surdos e ouvintes poderão aprender juntos, uns com os outros.

Situação 3:

Entre as atividades desenvolvidas no dia 30 de maio, uma, especificamente, indicava que fosse utilizada a cor amarela para pintar; porém, o estudante Cravo tinha a sua disposição várias cores, menos a amarela. O professor surdo explicou a atividade para os estudantes surdos, e, logo em seguida, Cravo sinalizou para nós que não tinha o lápis amarelo, indagando-nos sobre o que ele iria fazer. Orientamos que o estudante pedisse ao colega ouvinte ao lado. Logo, então, Cravo pediu, em Libras, para o colega esse lápis. O colega fez sinal com a cabeça para demonstrar que não tinha, porém pediu que ele esperasse. Esse mesmo colega pediu para outro colega o lápis amarelo para emprestar para Cravo e, ao conseguir o lápis, entregou para Cravo. Percebemos o envolvimento de alguns colegas ouvintes tanto na comunicação quanto na preocupação em ajudá-los (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2015).

Situação 4:

No dia 1º de julho, a professora ouvinte contou a história “Cachinhos Dourados”. Enquanto ela contava, o professor surdo mostrava imagens da história que ele mesmo havia desenhado para toda a turma. Após esse momento, a professora pediu que todos os estudantes produzissem um desenho que representasse a compreensão que tiveram da história. Porém, antes que iniciasse suas ilustrações, a professora pediu que uma estudante surda, ao seu modo, recontasse a história apresentada. A estudante, “Floribela”, contou com muita propriedade toda a história, destacando os mínimos detalhes. Enquanto Floribela recontava a história, a pesquisadora atuava como escriba, escrevendo no quadro a história contada por Floribela. Os estudantes observaram Floribela contando a história, e logo depois a professora pediu que outros colegas ouvintes também recontassem a história. Floribela demonstrou muita alegria, pois todos prestaram atenção enquanto ela estava na frente do quadro recontando a história. Interessante observar que, após esse momento, uma estudante ouvinte falou, por meio

de gestos, com Floribela que faltou ela contar uma parte da história. A estudante surda, não demonstrando interesse na fala da colega, logo pediu que ela fosse sentar no seu lugar, e chamou a professora ouvinte para mostrar que essa colega ouvinte estava em pé. Logo em seguida, Floribela, não compreendendo de forma integral o que essa colega havia falado, começou a sinalizar em Libras: “*eu sei, eu inteligente*”. Em seguida, os estudantes fizeram a atividade relacionada com a história (DIÁRIO DE CAMPO, 01/07/2015).

Observamos que a professora ouvinte procura envolver surdos e ouvintes nas atividades, assim como atua em parceria dividindo o espaço da sala de aula com o professor surdo. Na nossa compreensão, essa atitude qualifica o trabalho docente e possibilita que todos os estudantes estejam envolvidos, e, assim, diferentes relações entre surdos e ouvintes são estabelecidas e exercitadas. Nesse processo, um modo peculiar de ser surdo estudante vai se constituindo. Sem perder a condição de surdo, vão-se constituindo modos de ser estudante. Imerso em conflitos, alegrias, desejos, prazeres e tensões, esse processo desencadeia nesses estudantes a ressignificação da própria condição de ser surdo. Acessando diferentes símbolos sociais e, portanto, apropriando-se de uma linguagem muito específica e “escolarizada”, eles/as dialogam sobre si, seus interesses e suas dificuldades de um modo muito diferente. Já não são dependentes absolutos de seus pares ouvintes. Decorre daí nossa compreensão de escola e de seu importante papel nas sociedades recentes.

Desse modo, concordamos com Meirieu (2005) quando nos indica que uma primeira marca e característica primordial da Escola nas sociedades contemporâneas diz respeito à transmissão específica de saberes. Assim, segundo o autor, embora não deva ser reduzida a uma máquina de ensinar e de aprender vinculada à eficácia de suas funções sociais, “[...] a escola é uma instituição onde as aprendizagens são obrigatórias, onde as coisas são organizadas para não se “sair dali” sem aprender, onde não deve ser possível ter êxito sem compreender” (MEIRIEU, 2005, p. 38). Aprender é, pois, obrigação e fundamento da escola, mesmo que nós, professores, ainda não tenhamos muito claro de quais formas e modos nos utilizaremos para que essa obrigação se concretize (MEIRIEU, 2005).

Nessa mesma direção, Sanches (2011) afirma que a escola é um local em que se tem “[...] preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus

alunos (p.137)”. Além disso, a autora ressalta que a sala de aula se configura como um espaço de desencadeamento de atitudes em que as interações são processadas para que todos sejam envolvidos. Destaca que as práticas desenvolvidas na sala de aula, no desenvolvimento de atividades em pequenos grupos, em que todos possam estar participando, podem sinalizar um processo em que todos sejam contemplados.

Reiteramos, contudo, que, mesmo diante das propostas de envolver todos os sujeitos, não podemos nos esquecer da singularidade linguística do sujeito surdo, que demanda processos que favoreçam o desenvolvimento do seu conhecimento, seja numa sala de aula organizada em torno de uma educação bilíngue, seja em espaços que contam com interlocutores surdos e bilíngues na mediação da apropriação do conhecimento e nas ações a serem desenvolvidas na sala de aula.

Situação 5:

Após confeccionarmos um jogo durante alguns planejamentos, juntamente com os professores dessa turma, tendo o objetivo de envolver surdos e ouvintes nas demais atividades da sala, além de reforçar os conteúdos de Matemática já ensinados anteriormente durante as aulas, desenvolvemos o jogo “Trilha Matemática”, conforme a Foto 1 a seguir. O professor surdo desenhou todo o jogo juntamente com a pesquisadora; a professora ouvinte contribuiu com várias sugestões, e a pedagoga preparou os materiais que iríamos precisar para a realização desse jogo.

Foto 1 – Jogo Trilha Matemática



Fonte: Acervo da pesquisadora

Chegando o dia de jogar com os estudantes, explicamos o jogo e dividimos a turma em dois grupos de forma aleatória, porém separamos os três estudantes surdos entre os dois grupos. Colocamos Floribela, que é mais comunicativa, no grupo 1, mesmo grupo que Lírio, que é um pouco tímida. Enquanto isso, Cravo foi direcionado para o grupo 2, juntamente com o professor surdo. Explicamos as regras, entregamos um dado para cada componente e, em seguida, iniciamos o jogo. No grupo 2, o professor surdo juntamente com a professora ouvinte eram os responsáveis pela organização.

No grupo em que participei, fiquei com a estagiária que atua em alguns momentos nessa sala acompanhando a turma.

Percebemos os estudantes envolvidos no jogo. Floribela, quando via que era o momento do outro colega jogar, procurava responder às perguntas ao mesmo tempo que o colega, principalmente quando alguma pergunta envolvia Libras. Todos os estudantes identificaram os sinais em Libras no jogo e respeitaram o momento de os estudantes surdos responderem às perguntas. No grupo em que a pesquisadora participou, venceu um estudante ouvinte. No outro grupo, Cravo venceu e ficou muito feliz; toda a turma, logo em seguida, sinalizou “parabéns” em Libras. Quando Floribela percebeu que no outro grupo Cravo havia ganhado, ficou muito triste, pois também queria ganhar (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2015).

Fizemos uma nova rodada do jogo, reagrupando os estudantes.

Nessa segunda rodada, Cravo começou a perder para um estudante ouvinte. Cravo ficou muito triste, pediu para sair do jogo e ficou apontando que o outro estava ganhando, e ele perdendo. Nesse momento, o professor surdo tentou explicar para o estudante as regras do jogo, e que teria momento em que ele iria ganhar, assim como também perder, mas o estudante, mesmo assim, não aceitou a situação e fez expressão de bravo durante o resto da tarde. Durante o jogo, percebemos também que duas colegas ouvintes demonstravam preocupação quando a colega surda estava jogando, procuravam ajudá-la, enquanto os outros colegas não se envolviam muito com os surdos (DIÁRIO DE CAMPO, 22/07/2015).

Situação 6:

Organizamos também, durante o planejamento dos professores dessa turma, o jogo “Ludo”, conforme a Foto 2 a seguir. Fizemos adaptação do jogo original, porém envolvendo Libras, desenhos e números. Esse jogo teve por objetivo reforçar o conteúdo de Libras de Matemática, que os estudantes estavam aprendendo na sala

de aula juntamente com o professor surdo, além de proporcionar momentos específicos de socialização entre surdos e ouvintes.

Foto 2 – Professor de Libras surdo jogando “Ludo” com os estudantes



Fonte: Acervo da pesquisadora

Inicialmente, explicamos o jogo, fizemos uma roda, dividimos a turma em dois grupos e dentro desses grupos, pedimos que fossem formadas duplas. Floribela fez dupla com Áster, Lírio fez dupla com outro colega ouvinte e Cravo também fez dupla com outro colega ouvinte. Os estudantes demonstraram muita animação no jogo, assim como parceria entre as duplas. Porém, Cravo, no final do jogo, demonstrou insatisfação, pois não conseguiu ganhar o jogo. Percebemos que Floribela, entre os surdos, foi a que mais se envolveu com os ouvintes no jogo. Costumava chamar o colega para mostrar que era o momento de ele jogar, vibrava quando alguém respondia certo, apontava para a pesquisadora e colega ao lado que o outro havia errado e demonstrava alegria em estar jogando. [...] Após o jogo conversamos com a professora ouvinte sobre a movimentação que teve na sala entre surdos e ouvintes quanto os jogos realizados. Observamos o envolvimento de todos os colegas durante os jogos, e, após esses momentos, a maioria dos estudantes queria jogar novamente e costumava formar duplas entre surdos e ouvintes. Foi possível observar também a alegria da professora ouvinte ao ver surdos e ouvintes procurando desenvolver uma comunicação, fato esse que não era constante antes da realização dos jogos (DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2015).

Dessa forma, no outro dia, a professora, após o término da atividade proposta em sala, entregou jogos de dominó para os estudantes, conforme a Foto a seguir.

Foto 3 – Áster e Floribela jogando dominó



Fonte: Acervo da pesquisadora

Floribela fez dupla com Áster, estudante ouvinte com quem ela costuma sempre conversar na escola. Acreditamos que o motivo seja pelo constante esforço que esse colega faz para conversar com os surdos, além de estar demonstrando facilidade em aprender Libras tanto com o professor surdo, nas mediações em sala, quanto nas aulas de oficina de Libras (DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Outro fato ocorrido no mesmo dia foi que uma colega ouvinte chamou Cravo para fazer dupla com ela no jogo, conforme a Foto 4 a seguir. Cravo, porém, demonstrou irritação durante o jogo, pois não aceitava o fato de estar perdendo.

Foto 4 – Cravo e uma colega ouvinte



Fonte: Acervo da pesquisadora

Cravo aceitou jogar, porém demonstrou dificuldade durante a partida, pois não estava aceitando perder. Em todo o tempo reclamava que a colega estava jogando errado, e logo sinalizou que bagunçaria o jogo. Ao averiguarmos a situação, percebemos que Cravo não conhecia a regra do jogo e por isso estava achando que sua colega estava jogando errado. Tentamos explicar, porém o estudante demonstrou-se irritado, pois continuava perdendo e desistiu de continuar jogando. Cravo relatou para o professor surdo que ele sabia jogar, porém a colega ouvinte era que estava errada (DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Já a estudante Floribela, que fez dupla com Áster, respeitou as regras do jogo, demonstrando conhecimento.

Iniciou o jogo dividindo as peças, falando em gestos que eram 7 peças para cada um, e quando sua colega errava alguma peça do jogo, ela logo sinalizava que estava errado. Ao perder o jogo, relatou que havia perdido, mas que iria jogar novamente. Percebemos que Floribela se envolve mais com os colegas ouvintes do que os outros dois surdos (DIÁRIO DE CAMPO, 12/08/2015).

Diante da situação 6, percebemos que o jogo foi organizado durante o planejamento conjunto dos dois professores, com diferentes experiências e formas de atuar. Após aplicação do jogo, percebemos que os resultados quanto à apropriação do conhecimento foram favoráveis e que diferentes relações foram construídas entre os

estudantes. Foi possível perceber que tensões surgiram entre os colegas; porém, compreendemos que toda relação humana, conforme Elias (1994b), é permeada por tensões, e, assim, percebemos que, diante de tensões surgidas, os colegas colaboraram uns com os outros.

Situação 7:

No dia 29 de julho, o professor surdo iniciou a aula passando o cabeçalho da escola no quadro. Mas, como não era costume esse professor fazer isso, pois quem costumava escrever o cabeçalho no quadro era a professora ouvinte, ele pegou o caderno do estudante Cravo para observar como era o cabeçalho,

[...] Nesse momento, Cravo chamou o colega ouvinte que estava ao seu lado e mostrou que o caderno que o professor surdo estava usando era o seu, demonstrando orgulho nessa situação e mostrando que o caderno não era do seu colega (DIÁRIO DE CAMPO, 29/07/2015).

Situação 8:

No dia 29 de julho, a professora ouvinte não estava presente na aula, e então a pedagoga pediu que o professor surdo estivesse com a turma nesse dia. Porém, o intérprete e o professor bilíngue não estavam presentes juntamente com o professor surdo, devido a outras demandas da escola. Por isso, o professor surdo, ao iniciar a aula, fez alguns desenhos no quadro e pediu para todos copiarem no caderno e logo em seguida escreverem a palavra e fazerem o sinal no coletivo quando ele perguntasse. Após esse momento foi ensinado o sinal de cada palavra, e foi pedido que todos tentassem se comunicar somente em Libras. A estudante Floribela sabia todos os sinais, mas teve dificuldade na escrita das palavras e nos chamou para ajudá-la. Mostrava que não estava conseguindo fazer e olhava para os outros colegas ouvintes e sinalizava que eles estavam conseguindo, mas ela não. Sinalizou: *“Olha meu caderno, não consegui, não sei. Olha meus colegas”* (DIÁRIO DE CAMPO, 29/07/2015).

Observamos que o mesmo sentimento que o colega ouvinte teve na Situação 2, diante da dificuldade com a Libras, essa estudante surda também teve nesse momento com a Língua Portuguesa escrita. O processo de apropriação da Língua Portuguesa escrita para o surdo ocorre após o conhecimento da Libras. A Libras é a L1 para o surdo, enquanto a Língua Portuguesa é a L2. Segundo estudos de Lacerda (2011),

[...] deve-se providenciar às crianças surdas o direito de ter seu pleno desenvolvimento de linguagem (LIBRAS) antes de iniciar/exigir sua aprendizagem da língua portuguesa em sua modalidade escrita, pois será

com base na primeira língua que poderão apreender a linguagem escrita da língua portuguesa, que precisa ser compreendida como segunda língua para os sujeitos surdos (LACERDA, 2011, p. 5).

Nesse sentido, o surdo demanda apoio específico da equipe bilíngue para a aquisição da L1 e L2, além de estratégias diferenciadas. Porém, os modos de apropriação do conhecimento por parte dos estudantes surdos não podem ser vistos de forma isolada, pois esses estudantes não são os únicos a demandarem apoio específico. A estratégia utilizada pelo professor, nesse momento, talvez não tenha favorecido o aprendizado dos estudantes surdos. Todavia, esse professor estava sozinho na turma e, por isso, não conseguiu apoiar esses estudantes nessa aula. Acreditamos que a equipe pedagógica poderia ter organizado outra forma de suprir a ausência da professora ouvinte. Assim, o contexto e a situação de ensino e de aprendizagem vivenciados naquela turma mostram que o trabalho isolado do professor surdo pode trazer prejuízo à aprendizagem tanto dos estudantes surdos e dos estudantes ouvintes.

Situação 9:

No dia 13 de agosto, a aula transcorreu no Laboratório de Informática, com a professora de Ciências.

[...] A professora iniciou a aula explicando sobre a lagarta da couve, contando a história “Curuquerê”, e logo pediu que a turma recontasse a história. A professora Gerbera, em seguida, pediu que um dos estudantes surdos fosse na frente da sala contar o que havia visto na aula de Ciências. Floribela levantou a mão sinalizando que queria ir à frente recontar o que havia visto, e logo então recontou toda a história com a ajuda do professor surdo, demonstrando alegria e coerência no que havia visto na aula. E os ouvintes da turma, que já haviam aprendido os sinais da história da lagarta, entenderam o que essa colega surda havia sinalizado em Libras (DIÁRIO DE CAMPO, 13/08/2015).

Essa prática de chamar um estudante surdo para recontar a história para a turma é constante na sala. A professora ouvinte, a todo o tempo procura envolver esses estudantes na sala. Associado a esse fato, observamos que a presença constante do professor de Libras surdo nessa sala tem contribuído na relação entre surdos e ouvintes, assim como no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes surdos. Observamos diferentes estratégias desenvolvidas pela professora ouvinte, assim

como o envolvimento de outros professores. Nesse sentido, ao envolver-se o estudante surdo, gera-se o sentimento de oportunidades para todos.

Estudos realizados por Albuquerque (2011) e Fonseca (2012) mostram a importância de envolver os estudantes surdos nos processos de ensino-aprendizagem, assim como de promover o envolvimento deles com os demais colegas de classe, proporcionando oportunidades para todos.

Albuquerque (2011), em seu estudo, destaca a importância dessas oportunidades, no sentido de pensar práticas pedagógicas que favoreçam os estudantes surdos e ouvintes. Proporcionar ao estudante surdo sua enunciação nas atividades por meio de sua língua de comunicação gera um ambiente de igualdade de participação. Da mesma forma, incentivar uma criança surda a narrar/contar uma história para toda a turma gera o interesse de atuação constante e o melhor desenvolvimento nas atividades desenvolvidas na sala de aula. A autora afirma:

As crianças ouvintes/surdas que são expostas à contação de histórias e também incentivadas a narrá-las apresentam maior interesse e melhor desenvolvimento no decorrer do processo de alfabetização e letramento. Uma vez adquirida a linguagem e compreendido os vaivéns narrativos, a criança terá maiores condições de desenvolvimento em todo o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Ao ser respeitada a diferença linguística da criança surda, esta terá a mesma oportunidade de participação e aprendizagem, podendo criar suas hipóteses [...] (ALBUQUERQUE, 2011, p. 82).

Dessa forma, concordamos com as autoras quanto à importância de envolver os estudantes surdos nas aulas, num movimento de oportunidades, respeitando a forma de comunicação do surdo, assim como propiciando, a todo o tempo, que sua língua possa ser utilizada.

Situação 10:

Em meio aos constantes movimentos da professora Gerbera em a escola estar difundindo o conhecimento da Libras para todos os estudantes e profissionais, foi organizado o dia do surdo. Os profissionais surdos, juntamente com a equipe bilíngue e a pesquisadora, organizaram esse dia na escola, na tentativa de que todos os estudantes pudessem conhecer um pouco da história dessa língua.

Outro evento organizado pela CFAEE - SEME foi a semana do surdo, em que os estudantes surdos das escolas referência participariam de visitas a alguns centros culturais da cidade. Ao ter ciência desse evento, a professora Gerbera pediu que a turma do 1º ano fosse toda envolvida em um dos dias. Então a escola proporcionou a ida de toda a turma a Escola de Ciência e Biologia, o que foi uma ótima estratégia de envolver ouvintes e surdos num evento organizado para surdos. Observamos que esse movimento torna visível o sujeito surdo, além de difundir a história desses sujeitos e sua língua. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/08/2015).

Observamos movimentos ocorridos na escola Girassol que proporcionaram o desenvolvimento de diferentes relações, ora entre surdos e ouvintes, ora entre surdos e professores ouvintes, ora entre os pares surdos, ora entre os pares ouvintes, a partir das vivências proporcionadas. Podemos destacar também que esses movimentos e vivências favoreceram o desenvolvimento do conhecimento dos indivíduos envolvidos na figuração escolar. Afirma Gebara (2012):

[...] A aprendizagem nos seres humanos ocorre sempre no interior de configurações vividas, o que constitui um aspecto fundamental para o desenvolvimento das pessoas em sociedade, implicando em que somos capazes de aprender mais que as outras espécies, de gostar de aprender e de construir dimensões de tempo de símbolo (GEBARA, 2012, p. 19).

Dessa forma, numa figuração macro, todos estão aprendendo com a chegada dos estudantes surdos, seja nos momentos vivenciados em sala de aula, seja em momentos realizados pela escola.

Percebemos que diferentes formas de ensinar e aprender foram evidenciadas nas situações mencionadas neste capítulo. O aprender junto na relação com outro por meio das experiências cotidianas e novas formas de atuar foram surgindo diante das situações vivenciadas em sala por parte dos sujeitos envolvidos, constituindo um olhar diferente sobre os indivíduos surdos, assim como construindo juntos possibilidades educativas e relacionais para esses estudantes numa escola em que predomina matrícula de estudantes ouvintes.

Essa perspectiva nos coloca em diálogo com os estudos de Elias (1994a), particularmente quando nos indica que indivíduo e sociedade não se dissociam no sentido de diferenciar um conceito em detrimento do outro. O autor explica que, ao conceber a pessoa, não podemos considerar um “eu” destituído de um “nós”, ou seja, não podemos considerar o indivíduo isoladamente, mesmo diante das

exigências sociais e necessidades individuais. Nessa sociedade, indivíduos surdos e ouvintes, que apresentam tipos de comunicação e demandas diferentes, aprendem juntos e ressignificam a constituição das práticas educativas que surgem no cotidiano escolar, bem como formam novos modos de conceber uma educação que proporciona a inclusão de todos os estudantes.

No próximo capítulo, aprofundamos um pouco mais essa nossa perspectiva, apresentando relatos dos professores envolvidos nesta pesquisa, focalizando as experiências vividas em contexto.

7 OS PROFESSORES E A EQUIPE GESTORA (INDIVÍDUOS)

Na nossa chegada à escola, a presença constante de um professor surdo em sala, juntamente com a professora ouvinte e três matrículas de estudantes surdos na sala do 1º ano, resultou num movimento de diferentes narrativas tecidas na unidade escolar pesquisada. Foram momentos de tensões e reflexões para todos os envolvidos. A partir disso, novas concepções de como atuar nesse espaço e pensar a educação de surdos foram sendo ressignificadas. Em cada um dos subcapítulos a seguir, ocupamo-nos em apresentar os indivíduos que propiciaram o desenvolvimento desta pesquisa, ao nos revelarem suas experiências e seu conhecimento quanto à educação de estudantes surdos e quanto às formas de atuar com esses estudantes. Finalizamos o capítulo discorrendo sobre a formação continuada realizada durante nossa atuação em contexto, em que tivemos como foco, além de observar as estratégias metodológicas desenvolvidas pelos professores, constituir espaços coletivos de discussão sobre o processo de apropriação do conhecimento por estudantes surdos.

7.1 PROFESSOR OLEANDRO

Iniciamos com o professor de Libras surdo “Oleandro”, que atua há nove anos no ensino da Libras, tem experiência com surdos na educação básica, em cursos de Libras para ouvintes, na educação superior e técnica na disciplina de Libras. Oleandro relatou ser o primeiro surdo do estado a atuar como instrutor de Libras. É formado em Letras Libras /Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tem o certificado do exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS) pelo Ministério de Educação (MEC), pós-graduação em Libras, entre outros cursos de formação na área da surdez.

Para conhecer mais o trabalho desse professor, desenvolvemos uma entrevista conforme APÊNDICE E. Perguntamos o que ele tem pensado sobre a questão de surdos e ouvintes conviverem no mesmo espaço, e Oleandro relatou: *“É importante a parceria entre surdos e ouvintes, entre os diferentes grupos, e também ótimo para os três surdos estudarem juntos. Eu ensino Libras, porém em parceria com a*

professora ouvinte; trabalhamos juntos” (ENTREVISTA³⁶ – PROFESSOR OLEANDRO, ago. 2015).

Quando lhe indagamos o que ele pensava a respeito da repercussão das relações entre surdos e ouvintes no aprendizado dos estudantes surdos, Oleandro respondeu:

“Primeira coisa penso que no 1º ano um professor surdo atuando como segundo professor da sala com uma professora ouvinte é muito importante. Os surdos olham para o professor surdo assim como os ouvintes, formam uma parceria na sala de aula. E as aulas são antes planejadas entre os dois professores (surdo e ouvinte). E pensando na minha experiência nessa sala, desde fevereiro de 2015 até o mês de julho, o trabalho tem sido desenvolvido muito bem, de forma a proporcionar as relações entre surdos e ouvintes e o desenvolvimento de todos. Atuamos em parceria. Mas penso que em alguns momentos os surdos precisam de uma sala separada para determinadas atividades. Nesse momento eu retiro os alunos para a sala da educação especial e trabalho com eles de forma diferenciada, e depois retorno com os alunos para a sala de aula. Eu sei que em alguns momentos, diante algumas atividades com foco para os ouvintes, o surdo não compreenderá; nesse momento, trabalho de outra forma com eles na sala de educação especial ou às vezes na própria sala (Foto 5) (ENTREVISTA – PROFESSOR OLEANDRO, ago. 2015).

Foto 5 – Professor Oleandro ensinando aos surdos na mesma sala do 1º ano



Fonte: Acervo da pesquisadora

³⁶ Nas entrevistas com os professores surdos, usamos a filmagem e, logo após, descrevemos os dados da entrevista. Essa estratégia de filmagem somente foi utilizada com os professores surdos, pois suas interações comunicativas são feitas em Libras. Estudos de Costa (2007) destacam “[...] Vale ressaltar que, pelo fato de essas narrativas serem feitas em outra língua, nós, ouvintes, somos fadados a participar com nossas traduções que podem se aproximar ou não do que de fato é. [...]” (COSTA, 2007, p. 65). E estudos de Rodrigues (2009) ressaltam que as filmagens permitem “[...] o registro como ele [o fato] acontece, os eventos podem ser reproduzidos sempre que necessário, revelando novos detalhes e indícios das situações observadas (RODRIGUES, 2009, p. 49).

Quando o professor surdo trouxe essa afirmação de que, em algumas atividades, “o surdo não compreenderá”, pensou nas atividades que demandam sons e em algumas atividades propostas pelo livro didático, que não consideram a especificidade da Libras. Esse tipo de conteúdo e material não se ajusta a eles, assim como as relações fonéticas da Língua Portuguesa, entre sons e letras, como feitas para ouvintes. Rodrigues (2009, p. 30) destaca que práticas como essas [...] priorizam as relações entre sons e letras e letras e sons como dimensão essencial do processo de aprendizagem da leitura e da escrita [...].

É importante ressaltar que, embora os surdos estejam incluídos na escola de ensino comum, surge avaliar os conteúdos ensinados num contexto de educação bilíngue, de forma a envolver surdos e ouvintes. Entendemos a importância desses conteúdos, mas, devido à diferença da modalidade linguística do surdo, incorremos na marginalização desses sujeitos.

Um outro detalhe é que a maioria dos livros didáticos não são livros acessíveis que vêm com DVD e janelas em Libras. No ano de 2007, o MEC³⁷ distribuiu 16,5 mil exemplares de um livro digital em Libras para as primeiras séries do ensino fundamental, uma ação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Porém, não temos pesquisas que comprovem a eficácia desse material na utilização com os surdos.

Observamos, em um dos planejamentos entre o professor surdo, a professora ouvinte e a pedagoga, que essa problemática foi explicitada pelo professor Oleandro quanto ao fato de os surdos não compreenderem o que estava sendo ensinado.

[...] A professora ouvinte ressaltou sua preocupação nessa situação, demonstrou que precisava de ajuda, pois nunca teve a experiência de ensinar para surdos e ouvintes na mesma sala, e questionou como iria ensinar fonemas, músicas e outros conteúdos próprios do 1º ano e que sempre ensinou, porém agora se encontrava engessada diante do desafio

³⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação . Programa Nacional do Livro Didático. **Livro digital em Libras contribui para alfabetização de alunos com surdez**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/itemlist/tag/PNLD%20%28Livro%20Did%C3%A1tico%29?start=170>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

de ter três estudantes surdos na sala e não saber como desenvolver essas atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2015).

A partir dessa fala, tanto a pedagoga do 1º ao 5º ano, que tem experiência na área da surdez, quanto a pesquisadora procuraram orientar a professora ouvinte na organização das atividades, sobretudo não apontando sugestões para esse momento.

[...] Nesse diálogo, então, o professor surdo, relatou que continuaria separando os surdos dos ouvintes nesses momentos, para ensiná-los de forma diferenciada, uma vez que o uso dos sons não contemplaria os estudantes surdos (DIÁRIO DE CAMPO, 27/05/2015).

Conforme vimos ressaltando, a presença de profissionais na área da surdez, principalmente um sujeito surdo, faz diferença no processo educativo do estudante surdo, tanto nos momentos de planejamento quanto nas intervenções em sala de aula e nos demais espaços escolares. Lodi e Lacerda (2009, p. 17) destacam que a presença desse profissional serve como referência identitária; além disso, o “[...] cuidado com as adaptações curriculares e metodológicas e o contato com outros alunos surdos são fundamentais para o desenvolvimento acadêmico, social e afetivo das crianças surdas incluídas”.

As autoras destacam ainda que esse profissional, além de proporcionar esse movimento, atua como [...] representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes [...]. (LODI e LACERDA, 2009, p. 53). Quadros (1997) também reforça essa importância, relatando que, numa proposta de educação bilíngue, esse profissional surdo traz grandes vantagens no processo de ensino e aprendizado do estudante surdo, pois é um membro pertencente à comunidade cultural, social e linguística do surdo.

Por entendermos a importância do professor surdo atuando em contexto com o professor ouvinte, propusemos, no período da pesquisa, algumas atividades com a finalidade de envolver surdos e ouvintes. Pensamos, no momento do planejamento como seriam essas atividades e, a partir disso, desenvolvemos dois jogos: “Ludo” e “Trilha matemática”.

Organizamos também momentos de contação de histórias em sala de aula. Quando planejávamos essa atividade, a professora ouvinte, inicialmente, sugeriu que tivéssemos três maneiras diferentes de desenvolver tal dinâmica:

[...] um dia, em que a professora ouvinte contasse a história enquanto o professor surdo ia desenhando no quadro as principais imagens e ao mesmo tempo esse professor contava para os surdos; outro dia, em que o professor surdo contasse a história usando somente as imagens da história e ensinasse os sinais para toda turma, e, então, a professora ouvinte, a partir do que os estudantes entenderam, escreveria no quadro a história recontada oralmente pelos ouvintes, e em Libras pelos surdos, com apoio do professor surdo; e um outro dia, em que a professora ouvinte contasse a história para os ouvintes de forma oral, sem mostrar as imagens da história, e enquanto isso o professor surdo sentaria de forma separada, na mesma sala, com os estudantes surdos. Essa última sugestão não foi bem aceita pelo professor surdo. E quando indagada sobre essa terceira possibilidade de dinâmica de contação de história, a professora ouvinte relatou que precisa de um momento de contação de história com a turma, sem mostrar as imagens, pois acredita que, dessa forma, desperta a curiosidade dos ouvintes [...] (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2015).

Durante a pesquisa, observamos que essa terceira possibilidade de dinâmica de contação de história foi utilizada somente uma vez pela professora. Acreditamos que nossa postura (da pesquisadora e do professor surdo) nesse momento de planejamento, associada à experiência e ao trabalho docente desenvolvido em sala de aula, levou a professora a repensar tal proposta. A professora considerava nossa presença e construía suas práticas baseada nessa consideração. A professora se colocava no lugar de quem se preocupa com o estudante surdo e buscava a parceria com aqueles que, em tese, teriam conhecimentos e saberes que a auxiliariam no processo formativo-educativo desses estudantes surdos nas aulas.

Outra estratégia pensada durante aquele planejamento foi que, a partir dos desenhos do professor surdo para cada história, organizássemos uma atividade que fosse trabalhada no momento em que o professor Oleandro retira os estudantes surdos da sala e leva para a sala da educação especial³⁸, ou então que se repassassem essas atividades para a professora que atua no contraturno. Essa mediação foi feita com a professora de oficina de Libras, que é a mesma professora que atua no AEE no contraturno, e faz extensão de carga horária no turno em que essa pesquisa foi realizada (DIÁRIO DE CAMPO, 30/06/2015).

³⁸ A escola tem duas salas para a educação especial, sendo uma utilizada para atendimento aos estudantes público-alvo da Altas Habilidades/Superdotação, e outra que é dividida entre a professora de Deficiência Intelectual e demais profissionais da equipe bilíngue.

Para além dessas propostas, organizamos, a pedido da professora Gerbera, o dia do surdo, que foi comemorado no mês de setembro, e apresentamos uma proposta de formação, a pedido dos professores. O planejamento do dia dos surdos foi idealizado pela professora Gerbera e organizado com a colaboração dos dois professores surdos dessa escola. Gerbera fez uma reunião com a pedagoga, o diretor e a equipe bilíngue e relatou que, já que a escola “[...] *dormiu com uma língua e acordou com outra*” (GERBERA, maio 2015), precisava então comemorar o dia do surdo para que toda a escola pudesse conhecer quem são os estudantes surdos, assim como divulgar essa língua para os ouvintes da escola. Os professores surdos começaram logo a organizar, e o diretor pediu o apoio da pesquisadora.

Foi feito um planejamento para esse dia de forma que os ouvintes tivessem acesso a informações importantes dessa língua, identificassem as potencialidades dos estudantes e professores surdos e tivessem acesso a diferentes linguagens usadas na LIBRAS, como teatro, poesias e piadas. Esse planejamento, porém não foi executado. Segundo relatos dos professores surdos, no dia seguinte, após ter eles apresentado a proposta para a pedagoga, ocorreram várias mudanças, modificando todo o planejamento e simplificando as ações anteriormente planejadas. Por esse motivo, os professores surdos não se sentiram motivados a desenvolver o dia do surdo com a nova proposta que lhes foi apresentada. Porém, esse dia foi comemorado na escola, mas completamente diferente da forma como fora inicialmente planejada entre professores surdos, professora Gerbera e pesquisadora.

Ao chegar à escola, conversei com o professor de Libras Oleandro e com a professora Íris para saber como foi a reunião com a pedagoga sobre a organização do dia do surdo. Porém fui surpreendida diante da notícia de que a proposta apresentada não havia sido aceita conforme planejado anteriormente. Um dos professores surdos relatou que a pedagoga não havia aceitado a proposta e disse que não combinavam aquelas ideias, e logo quis mudar tudo. Além disso, ambos os professores perceberam que alguns profissionais da equipe bilíngue não demonstraram muito apoio. Relataram que, no dia do planejamento, esses profissionais haviam concordado com a proposta, mas depois mudaram de atitude. E então os dois professores surdos demonstraram desânimo e aceitaram o que a pedagoga havia proposto (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2015).

Para Alves (2009), a escola é um espaço de discordâncias e concordâncias, assim como tensões, desafios e possibilidades. E o fato da pedagoga ter mudado todo o

planejamento conota uma atitude de centralidade quanto às propostas apresentadas e planejadas pelos professores surdos, gerando o sentimento de desânimo por parte desses professores, que cotidianamente lutam por sua afirmação enquanto profissionais na sociedade em geral, diante de seu percurso histórico e educativo.

Alves (2009) chama ainda nossa atenção quanto ao processo de construção de práticas mais coletivas e colaborativas na escola. Concordamos com o autor quando aponta a necessidade de participação de todos os profissionais, nas decisões quanto à organização e ao funcionamento da escola.

Vale ressaltar que os planejamentos eram desenvolvidos com a presença do intérprete, que mediava a comunicação entre o professor surdo e a professora ouvinte, ou com a presença da pesquisadora ou da pedagoga, e, em alguns momentos, somente entre os dois professores. Durante os planejamentos, percebemos que a professora Gerbera procurava falar de forma devagar, para que o professor surdo pudesse ler seus lábios e então compreender, e às vezes pedia apoio ao intérprete ou à pesquisadora (que dominam a Libras). O professor surdo, que é oralizado, respondia a suas perguntas quando entendia. Sabemos que essa prática de leitura labial não é a ideal, por isso entendemos a importância do intérprete também nos momentos de planejamento; porém, diante do reduzido quantitativo de profissionais na equipe bilíngue e à demanda dos demais estudantes surdos matriculados em outras salas, nem sempre era possível a presença do intérprete nos planejamentos.

Observando as ricas possibilidades de atuação colaborativa entre o professor surdo e a professora ouvinte, estimulamos maior envolvimento do professor surdo nos planejamentos e nas atividades em sala de aula. Por meio de conversas e intervenções, percebemos que a atuação do professor Oleandro se tornou mais explícita na parceria com a professora ouvinte, em todos os momentos das aulas. Se, antes, Oleandro assumia a função de somente acompanhar os estudantes surdos nessa sala, passava agora a assumir a sua importância não somente na mediação entre os surdos e as atividades realizadas em sala, mas também nos planejamentos, no pensar junto as estratégias a serem desenvolvidas, além de contribuir no contato dos estudantes ouvintes com a Libras e na relação entre surdos

e ouvintes. Percebemos que o movimento dos estudantes ouvintes em aprenderem Libras resultou num maior contato com professor surdo também.

[...] Oleandro continua dando um apoio maior aos surdos, devido à referência linguística, porém procura atuar no processo educativo dos estudantes ouvintes também. Assim, os estudantes ouvintes passam a ter referência não somente da professora ouvinte, mas do professor surdo também, uma vez que esse professor primeiramente explica a atividade aos surdos, e logo em seguida atua com os ouvintes sempre que necessário (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2015).

Por outro lado, é importante ressaltar que a professora Gerbera demonstrava parceria e receptividade com o trabalho do professor surdo. Percebemos que ela não ficou com medo de perder a centralidade e a importância do seu trabalho. Apresentava segurança e se permitiu dividir o espaço com o outro. Dividir o espaço com o outro, aceitar o outro em sua condição de mediador do conhecimento no mesmo espaço conota uma figuração em que ambos estão partilhando responsabilidades profissionais.

Elias e Scotson (2000), no estudo realizado em Winston Parva, discutiram sobre o equilíbrio de poder constituído em uma figuração específica que chamaram de relação *estabelecidos-outsiders*. Os autores relatam que a chegada dos novatos gerava neles a necessidade de adaptação às normas e às crenças estabelecidas. Analogamente, a chegada dos três estudantes surdos modificou a rotina da sala de aula e da escola, assim como a metodologia de trabalho da professora Gerbera. Em alguns momentos, esses sujeitos precisariam se “adequar” ao proposto. Compreendemos que os estudantes surdos, em alguns momentos, precisarão estar entre seus pares aprendendo determinados conteúdos, o que no coletivo, entre surdos e ouvintes, se torna inviável, devido à sua singularidade linguística.

Observamos que os dois professores, a partir da chegada dos estudantes surdos, foram postos perante o desafio de atuar conjuntamente num ambiente “desconhecido” para ambos, uma vez que nunca se encontraram nessa situação anteriormente. Elias (2001b), num estudo sobre a gênese da profissão naval, afirma que, numa profissão em que as pessoas ocupam diferentes posições sociais e possuem diferentes treinamentos profissionais, conseguem elas trabalhar juntas enquanto colegas pode se configurar como algo dificultador. Sobretudo, o autor

considera que profissões, quando “[...] despojadas de suas roupagens próprias, são funções sociais especializadas que as pessoas desempenham em resposta a necessidades especializadas de outras; são, ao menos em sua forma mais desenvolvida, conjuntos especializados de relações humanas [...]” (ELIAS, 2001b, p. 90).

No entanto, apesar das diferenças existentes entre eles, ambos os professores demonstraram parceria, receptividade e segurança no trabalho desenvolvido. Com diferentes formações, procuraram compartilhar entre si os saberes provenientes de suas práticas ao longo dos anos, e, agora, atuando num novo contexto, abriram mão da centralidade de seus trabalhos e permitiram partilhar o espaço da sala de aula.

Meirieu (2005) destaca que o processo de aprendizagem “[...] implica um risco, um salto no desconhecido [...]”, e que, além disso, sempre será “[...] uma questão de fazer uma coisa que não se sabe fazer para aprender a fazê-la” (MEIRIEU, 2005, p. 76). Acreditamos, diante as observações em sala, que a professora Gerbera não pensou propositalmente em excluir os estudantes surdos nos momentos de contação de história quando, durante o planejamento, propôs que, em alguns momentos dessa atividade, ela “[...] *contasse a história para os alunos ouvintes de forma oral, sem mostrar as imagens da história, e enquanto isso o professor Oleandro sentaria de forma separada, na mesma sala, com os surdos*” (GERBERA, jun. 2015). Talvez sua atitude revele que contrariando sua rotina profissional ao longo dos anos, agora ela estava diante de um novo desafio nunca vivenciado antes. Sua atitude foi arriscar em algo desconhecido, e, talvez, em sua concepção, esse fosse bom momento para ela estar entre os ouvintes e para os surdos estarem entre seus pares.

Em maior parte dessa pesquisa, foi possível observar práticas docentes que envolviam surdos e ouvintes no processo de ensino e aprendizagem, e talvez a atitude de reagrupamento dentro da figuração “sala de aula” fosse uma estratégia que a professora ouvinte pensou, seja pela falta de conhecimento, seja na tentativa de, naquele momento, contemplar os ouvintes usando os sons das histórias.

Afinal, a chegada dos estudantes surdos na sala da professora Gerbera gerou um desmoronamento dos seus próprios princípios, reduzindo-os a uma posição de incluir uma pequena comunidade numa comunidade maior constituída por ouvintes, o que não seria possível fazer sem redimensionar aspectos e questões mais amplas que sustentavam aquela figuração. Em outros termos, incluir supõe alterar as rotinas e as crenças majoritárias e hegemônicas. É um risco a correr.

No próximo subcapítulo, vamos nos dedicar mais a abordar as vivências e as práticas da professora Gerbera na turma do 1º ano.

7.2 PROFESSORA GERBERA

A professora Gerbera atua na educação há alguns anos. Tem prática com estudantes público-alvo da educação especial, porém com surdos esse ano foi a primeira vez. Não tem conhecimento da Libras, no entanto já participou de um curso de formação na área da surdez, promovida pela da PMV, há muitos anos.

“[...] Porém quando tive a notícia que teria três estudantes surdos em sala, tentei agir de forma tranquila. Os desafios são bons, mas me angustia por não saber se estou agindo corretamente” (ENTREVISTA - GERBERA, ago. 2015)

Quando perguntamos (APÊNDICE F) de que forma as relações entre surdos e ouvintes poderiam contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo, ela respondeu:

“Penso que um aprende com o outro. Pensando especificamente no aluno Cravo, que no início do ano não queria aprender Libras, porém quando percebeu ao seu redor que os outros colegas ouvintes também estavam aprendendo, ele passou a querer aprender, e agora está se desenvolvendo bem melhor” (ENTREVISTA - GERBERA, ago. 2015)

Observamos que a professora Gerbera, mesmo não tendo conhecimento na área da surdez, procurava, em vários momentos, desenvolver estratégias que contemplassem surdos e ouvintes. Relatava que não tinha interesse em aprender Libras, porém precisava ter conhecimento em como atuar com esses estudantes. *“Não tenho experiência com alunos surdos, preciso de ajuda”* (ENTREVISTA - GERBERA, ago. 2015).

A professora relatou que precisa de mais formação na área da surdez, e demonstrou insegurança em como trabalhar com os estudantes surdos e ouvintes no mesmo espaço.

“A proposta bilíngue fora implantada aqui na escola nesse ano, mas sem nenhuma orientação efetiva. A SEME foi na escola um dia no mês de fevereiro e deu uma formação rápida, não o suficiente para compreender o processo de escolarização do estudante surdo. Tanto eu quanto os demais professores da escola pedimos mais orientações à direção da escola. A direção se propôs a organizar, mas até o momento não houve nenhuma formação” (RELATO - GERBERA, maio 2015).

Em todo o tempo, Gerbera afirmava:

“Dormimos com uma língua e acordamos com duas. Já que a escola, no ano de 2015, tornou-se bilíngue, precisamos então fazer conhecida nessa escola a Libras para todos. E por meio da equipe bilíngue que já tem conhecimento com surdos, desenvolvermos ações que difundam esse conhecimento” (RELATO - GERBERA, maio 2015).

Em um dos planejamentos, tanto a pesquisadora quanto a pedagoga que também atua na área da surdez, porém em outro turno, conversaram com Gerbera e disseram-lhe que a metodologia para esse ano de 2015 seria diferente. Gerbera demonstrava preocupação em como seriam trabalhados os textos em sala e algumas atividades que demandariam o uso de sons. Dissemos a ela que, se um texto geralmente é trabalhado em poucos dias com os estudantes ouvintes, estaria agora sendo desenvolvido de outra forma com os surdos, e que, em alguns casos, dependendo da atividade os surdos demandariam mais tempo para concluí-la, pois precisariam, aprender, além dos sinais utilizados no texto, o processo de leitura em sinais e a escrita das palavras.

No mesmo dia da nossa conversa, Gerbera contou a história do Pinóquio para os estudantes da sala, e o professor Oleandro, enquanto isso, fazia os desenhos dessa história no quadro. Após a contação da história, o professor surdo ensinou alguns sinais da história, e os dois professores desenvolveram uma atividade complementar por meio do uso de vocabulário. No outro dia, Oleandro iniciou a aula com a professora ouvinte contando a história do Pinóquio, enquanto ele usava o teatro e sinais em Libras, o que facilitou a compreensão de todos os ouvintes, uma vez que eles ainda estavam em processo de aquisição dessa língua.

Nesse mesmo dia, a professora Gerbera organizou duplas na sala para atividades de leitura. Os estudantes surdos também participaram desse momento, porém fazendo o sinal do desenho e a datilologia³⁹ de cada letra quando não conheciam a palavra. Observamos que o professor surdo participou desse momento juntamente com a professora ouvinte, ajudando na comunicação com esses estudantes.

Foi possível observar que os dois professores procuraram juntos estratégias que envolvessem os estudantes surdos nas aulas. Os momentos de contação de história foram propostos por esses professores num diálogo que tivemos juntos (pesquisadora, professora ouvinte e professor surdo). Procuramos observar as sugestões e a partir das propostas, tentar fazer algumas intervenções na forma como seriam conduzidos esses momentos, por exemplo, o professor surdo deveria atuar juntamente na contação, ensinando os sinais em Libras, fazendo os desenhos da história, bem como na organização e na confecção das atividades.

Percebemos que o conhecimento social relativo às possibilidades educativas desses estudantes tem mobilizado diferentes profissionais, não somente os envolvidos diretamente na turma do 1º ano, mas também o professor de música, de artes e a equipe gestora da escola Girassol, na tentativa de produzir práticas que atentem muito mais para a pessoa desses estudantes e somente depois para a situação de deficiência que eles apresentam. A compreensão pedagógica e social tem ganhado terreno nesse processo e, no caso específico dos sujeitos surdos, eles passam a ser cada vez mais considerados pessoas de direito no espaço escolar. No bojo desse processo, o professor vai ressignificando e redimensionando importantes aspectos do trabalho docente.

Gerbera, em todo o tempo, perguntava se suas práticas estavam envolvendo os estudantes surdos e demonstrava interesse em aprender mais sobre como atuar com esses sujeitos. Conversamos constantemente sobre as estratégias desenvolvidas em sala e percebemos que essa professora além de apresentar essa postura, procurava sempre esperar o tempo necessário para os estudantes surdos compreenderem o que ela estava ensinando.

³⁹ Vale ressaltar que o uso da datilologia, nesses momentos, tinha o objetivo de configurar a palavra em Libras, e, assim, era usado por esses estudantes o alfabeto manual.

Fato interessante ocorreu no dia 1º de junho de 2015, em que,

[...] a professora Gerbera solicitou uma reunião com a pedagoga, professor surdo e pesquisadora para poder falar sobre o desenvolvimento do trabalho em sala com os estudantes surdos e de que forma a chegada da pesquisadora estava acrescentando nas práticas desenvolvidas em sala. Gerbera apresentou alguns projetos e conteúdos que estaria desenvolvendo nos próximos dias e pediu sugestões para o que seria trabalhado em sala (DIARIO DE CAMPO, 24/06/2015).

Na aula de Matemática, por exemplo,

[...] a professora ouvinte começou a ensinar no quadro adição e subtração, dando exemplos de somar e retirar. Os dois professores, juntos, tentaram encenar para todos os estudantes esse conteúdo. O professor surdo pegava o giz de cera da mão da professora ouvinte, e enquanto isso, mostrava para todos que ela estava perdendo; tentaram mostrar a correspondência de juntar (somar) e perder (diminuir). Tanto os ouvintes quanto os surdos estiveram envolvidos nesse momento (DIARIO DE CAMPO, 24/06/2015).

Observamos que a tentativa de desenvolver estratégias que envolvessem os surdos nas aulas eram constantes, e que, mesmo diante da falta de um conhecimento específico na área da surdez, a professora Gerbera não se omitiu; arriscou-se no desconhecido e aceitou aprender junto com a presença de um outro professor na sala de aula.

Estudos de Barbosa (2011) consideram que a falta de conhecimento de como atuar com estudantes surdos é um fator complicador no processo educativo desse estudante. Albuquerque (2011) e Paixão (2010) apontam ainda a necessidade de se pensar em estratégias diferenciadas que envolvam os surdos nas aulas, num processo educativo bilíngue, contemplando as especificidades de aprendizagem desses sujeitos. No relato acerca da aula de Matemática, observamos a tentativa de professora Gerbera em envolver os estudantes por meio de metodologias que favorecessem a compreensão dos estudantes surdos.

Vale ressaltar que, mesmo diante dos desafios enfrentados pelos professores, o compromisso com o processo educativo do outro precisa estar articulado às práticas educativas desenvolvidas em sala com os estudantes, e, nesse caso, encontramos os sujeitos surdos, que demandam um currículo diferenciado e estratégias que favoreçam seu aprendizado (PAIXÃO, 2010).

No próximo subcapítulo conheceremos a professora Lirio, que desenvolvia, no ano da nossa pesquisa em campo, as oficinas de Libras nas turmas das séries iniciais. É uma professora surda que também se dispôs a repensar suas aulas na tentativa de envolver todos os estudantes no processo educativo bilíngue.

7.3 PROFESSORA ÍRIS

A professora Íris atua há dois anos na educação básica, tem experiência na educação superior em cursos de Libras para adultos ouvintes e é formada em Administração de Empresas e em Letras Libras/Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem pós-graduação na área da surdez com foco inclusivo, entre outros cursos de formação na mesma área. Ministra oficinas de Libras uma vez por semana para algumas turmas das séries iniciais. Quando soube no início do ano, que haveria três surdos na mesma sala de aula e que estaria ministrando oficinas de Libras nessa sala, a professora relatou, durante a entrevista (APÊNDICE G), que achou uma boa ideia.

“Eu penso que é bom os surdos e os ouvintes juntos na mesma sala, mas é importante que tenha profissionais na área da surdez na sala apoiando o surdo. Quando o surdo sabe Libras, ele se esforça para se comunicar com os colegas ouvintes, mas quando ele não sabe Libras, a comunicação fica confusa, pois ele não se esforça em entender a comunicação” (ENTREVISTA - ÍRIS, ago. 2015).

Logo no início da pesquisa, ao participarmos de uma das aulas dessa professora, percebemos que a professora ouvinte mudou a expressão facial como se não estivesse entendendo o que estava sendo ensinado. Observamos que a professora de oficina estava ensinando alguns sinais soltos (digo, sem conexão, para uma turma de 1º ano) e fora do contexto em que os estudantes dessa turma estavam aprendendo na sala de aula. Em seguida, a professora Gerbera comentou que percebeu a dificuldade dos estudantes em compreender o que estava sendo ensinado, mesmo havendo a presença do intérprete de Libras nas oficinas de Libras.

Assim, pensamos em discutir juntos e atuar em parceria com essa professora, nas oficinas. Então, por meio de conversas, tentamos mostrar a importância de ela procurar dialogar com o professor surdo sobre os conteúdos de sala, para que

ambos reforçassem os sinais a serem ensinados, além de promover o uso contextual desses sinais.

Percebemos, então, que, na semana seguinte, a professora Íris começou a ensinar sinais que estivessem de acordo com o que eles estavam aprendendo em sala, por exemplo, números, alfabeto e algumas formas de comunicação para que os surdos e ouvintes, a partir daqueles sinais, pudessem se comunicar.

Diante dessa observação, vale ressaltar que a SEME e até mesmo a escola ainda não têm um referencial curricular para o ensino de Libras para os ouvintes e os surdos. Os profissionais, do ensino da Libras por serem na sua maioria licenciados em Letras Libras, organizam suas aulas a partir do conhecimento que têm dessa língua, considerando a importância do que precisa ser ensinado. Nesse ano de 2015, a CFAEE tem organizado várias formações e grupos de trabalho para discutir os direitos de aprendizagem do sujeito surdo, e uma proposta de currículo a ser organizado para o ensino fundamental.

Até o presente momento, os professores surdos têm definido o conteúdo, assim como os professores bilíngues que atuam no ensino da Língua Portuguesa escrita. Compreendemos a importância em se pensar num currículo para o ensino da Libras e para a Língua Portuguesa escrita para os surdos. Estudos de Fonseca (2012) apontam para a necessidade de os estabelecimentos de ensino pensarem um currículo adequado e satisfatório, não simplificando os conteúdos e, assim, estigmatizando as capacidades educativas dos estudantes surdos.

Hanh (2012) e Albuquerque (2011) acrescentam a necessidade de se pensar na Libras como disciplina, incluindo-a na matriz curricular, o que pode assegurar a difusão dessa língua, assim como sua afirmação dentro dos espaços escolares, propondo conteúdos voltados para a história da educação de surdos, movimentos e comunidades surdas, cultura, artes, direitos, literatura, entre outros. Além disso, esses estudos apontam para a necessidade de reestruturar o currículo, numa perspectiva inclusiva, pensando-se nos aspectos visuais e espaciais que privilegiem a Libras e as especificidades surdas de aprendizagem, quando se delinea um currículo geral de todas as disciplinas.

Pensando nessa discussão observamos, nos estudos de Meirieu (2005), que a especificidade da escola é a necessidade de que essa instituição social se configure como “[...] um lugar de transmissão onde as aprendizagens são programadas [...]” (MEIRIEU, 2005, p. 38). O autor afirma que descrever as progressões, inserindo-as na dinâmica das aprendizagens dos sujeitos, ajudam a garantir o acesso de todos os alunos aos saberes/conhecimentos que nos propusemos ensinar.

Nessa reflexão, há que ter em vista que, se por um lado, a escola não pode pretender ensinar todos os saberes, por outro, ela não pode organizar suas atividades em torno de um currículo-padrão e imutável, um currículo distante e indiferente aos saberes, aos costumes, às linguagens prévias, um currículo próprio para o “estudante *ideal*”.

Destacamos, aqui, a partir de Meirieu (2005), uma característica que a escola deve assumir nas sociedades contemporâneas: a *exaustividade*. Os conteúdos e temas que consideramos relevantes precisam ser trabalhados exaustivamente ao longo do currículo do curso, envolvendo todos os estudantes. Mas, qual é o tema/conteúdo de maior preocupação na/da formação do estudante? Como promover a *transmissão exaustiva* do conjunto de saberes/temas essenciais a tal formação? Como respondemos a isso no currículo - desde o elenco dos conteúdos que definimos? Como vimos concretizando/propiciando as *melhores condições de aprendizagem* para todos os estudantes? Como lidamos com os diferentes percursos de aprendizagens? Essas questões podem nos ajudar a adotar a noção de educação como um serviço público, ou seja, uma atividade educativo-formativa comprometida com todos os que *dela e nela* participam.

E, assim, tendo em vista nosso compromisso com o processo educativo-formativo do estudante surdo, abordaremos, no próximo subcapítulo, questões trazidas por meio da entrevista realizada com alguns professores que atuavam na turma do 1º ano e com outros professores com quem tivemos contato durante a pesquisa em campo, na tentativa de conhecer a concepção de escolarização que os entrevistados apresentam quanto aos estudantes surdos.

7.4 OS OUTROS (ALGUNS PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICA)

Durante o trabalho de campo, sentimos necessidade de entrevistar outros profissionais que atuavam na EMEF Girassol, e assim conhecer suas concepções quanto ao processo educativo dos estudantes surdos. Fizemos entrevista (APÊNDICE H) com a professora de Educação Física das séries iniciais, que atuava também na turma do 1º ano. No primeiro contato, a professora relatou que, ao ter a notícia de que, nesse ano de 2015, haveria teria três estudantes surdos na mesma sala, o sentimento que brotou no seu coração foi de medo: *“Inicialmente senti medo de não conseguir me comunicar com eles. Mas depois vi como um desafio e me acostumei”* (ENTREVISTA - DD⁴⁰, ago. 2015).

A professora DD relatou ainda que não tinha interesse em aprender Libras, porém queria saber como trabalhar em suas aulas de forma que os surdos pudessem entender o que ela ensinava, e ela demonstrava preocupação em fazê-los entender. Sendo assim, orientamos que ela podia tentar explicar as atividades demonstrando o que precisavam fazer. No entanto, ressaltamos que a presença do tradutor intérprete ou professor de Libras era fundamental nesse momento. O professor de Libras, no momento das aulas de Educação Física, planejava as aulas desenvolvidas em sala, juntamente com a professora ouvinte, e o tradutor intérprete de Libras, nesse mesmo momento, atuava no apoio às oficinas de Libras juntamente com a professora de oficina em outra turma. Dessa forma, a professora de Educação Física ficava sozinha em suas aulas, o que dificultava na comunicação com os estudantes surdos. A professora DD relatou que, mesmo diante da dificuldade na comunicação, os estudantes surdos participam de suas aulas pois alguns estudantes ouvintes se envolvem com os surdos nas aulas e acabam ajudando na comunicação. *“Percebo que a integração entre eles contribui para o desenvolvimento deles. Eles se comunicam muito entre eles”* (ENTREVISTA – DD, ago. 2015).

Outro relato (APÊNDICE H) importante é o do professor de Música, que nunca havia trabalhado com estudantes surdos em suas aulas e não tem formação na área da surdez. Diferentemente da professora de Educação Física, esse professor demonstrou interesse em conhecer a Libras na tentativa de estabelecer uma maior

⁴⁰ Nome fictício.

relação entre ele e os surdos. Considera isso um desafio, e disse que, no primeiro dia de aula, ficou na expectativa de como seria a aula com surdos e ouvintes no mesmo espaço. Demonstrava estar gostando da experiência, e a cada aula, segundo relatos da professora bilíngue que acompanha sua aula, esse professor procura desenvolver estratégias que contemplem todos os estudantes.

“Percebo que os ouvintes passam a compreender o jeito do surdo de aprender na sala. O cantar em Libras, os ouvintes estão gostando. E, apesar da disciplina ter um foco maior para ouvintes, procuro, em todo o tempo, envolver os surdos na tentativa deles aprenderem. Desenvolvo estratégias que contemplem os dois grupos. Uma das alunas está conseguindo acompanhar, tento fazer alguns sinais que conheço na tentativa que eles acompanhem o ritmo; já coloquei a mão no ombro da aluna e toquei o pandeiro para que ela sentisse. Iremos apresentar, no Festival de Linguagens da PMV, algumas músicas, e todas serão cantadas e sinalizadas em Libras pelos alunos ouvintes e surdos” (ENTREVISTA - SM⁴¹, ago. 2015).

Conversamos também com dois professores das séries finais com quem tivemos contato no momento do recreio. Por terem sido constantes esses momentos, procuramos desenvolver uma entrevista (APÊNDICE J) a partir das escutas e aproveitar a oportunidade durante as conversas informais, na tentativa de conhecer o que esses professores pensavam sobre a chegada dos estudantes surdos, nesse ano, de 2015 na EMEF Girassol.

Conversamos com o professor HH,⁴² que atua na educação básica há 23 anos. Ele não tem formação na área da surdez, mas disse que já teve estudantes surdos em sua sala em outras escolas em que atuou: *“Eu costumava falar alto, porque não sabia como fazer. Daí a aluna surda reclamou em casa, e a mãe veio conversar comigo, e eu expliquei o motivo”* (ENTREVISTA - HH, ago. 2015). Relatou também que, em algum momento, teria novamente estudantes surdos em sua sala, mas demonstrou preocupação se a escola teria materiais adequados para trabalhar com esses estudantes. A respeito da inclusão desses estudantes na sala de aula comum, afirma: *“Tendo uma estrutura de apoio e informação, é boa, sim, para as relações e contribui. Se não temos estrutura, somente jogar o aluno na escola, não concordo. Vejo isso como um processo de exclusão, um discurso de poder”* (ENTREVISTA - HH, ago. 2015).

⁴¹ Nome fictício.

⁴² Nome fictício.

Já a professora GG,⁴³ que atua há 30 anos na educação básica e não tem formação na área da surdez, relatou que é direito do estudante estar na escola, porém o professor precisa de formação específica nessa área: *“Se um dia eu for professora deles, darei a atenção necessária. Mas preciso de orientação para esse trabalho”* (ENTREVISTA - GG, ago. 2015). É importante relatar que essa professora, mesmo não tendo ainda estudantes surdos em sua sala, participou da formação ocorrida tanto por meio de encontros dentro da escola, como por meio de um Simpósio, realizado na UFES.

Quando lhe perguntamos como as relações entre surdos e ouvintes poderiam contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo, a professora assim se manifestou:

“Contribui, sim, pois um aprende com o outro. O diferente pode ajudar bastante. Eles não são iguais. Ao estar juntos há uma troca de experiência, aprendizagem, eles (surdos) podem ensinar muito. O surdo não vive no mundo isolado. Ele vive no meio de outros ouvintes. Então, como ter uma educação diferenciada somente entre eles? Eles convivem num mundo que tem surdos e ouvintes” (ENTREVISTA - GG, ago. 2015).

Durante as conversas, observamos os diferentes relatos desses dois últimos professores quanto à falta de conhecimento, de informação e de formação na área da surdez.

Tivemos também a oportunidade de conversar com alguns profissionais da equipe gestora. Iniciamos com a pedagoga DN⁴⁴, que atua na educação há 7 anos e tem experiência com surdo,s pois atua em outra escola como professora bilíngue. Ao lhe perguntarmos (APÊNDICE I) de que forma as relações entre surdos e ouvintes poderiam contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo, ela fez o seguinte destaque: *“Se, numa sala, o professor regente planeja atividades de forma a envolver surdos e ouvintes, as relações serão favorecidas assim como o aprendizado. Caso contrário não. É preciso estratégias que contemplem todos os alunos”* (ENTREVISTA - DN, ago. 2015).

⁴³ Nome fictício.

⁴⁴ Nome fictício.

A pedagoga relatou também que a chegada desses estudantes mudou a rotina da escola, pois, em anos anteriores, a escola não tinha surdos.

“Agora é necessário que tenha um profissional na divisão de um turno para o outro, pois os alunos surdos frequentam o AEE de manhã e à tarde ficam no turno comum e almoçam na escola. No momento eles não fazem parte do Programa de Tempo Integral, por isso precisam de uma pessoa no horário de 12h. E também a quantidade de profissionais aumentou e uma nova língua surgiu dentro da escola” (ENTREVISTA - DN, ago. 2015).

Pelo relato da pedagoga, observamos que a chegada dos estudantes surdos não apenas acarretou mudanças na rotina da escola, como também provocou movimentos na postura dos professores, uma vez que as práticas desenvolvidas em sala de aula não poderiam ser as mesmas desenvolvidas rotineiramente em outros anos, dado o surgimento de novas concepções quanto à educação de surdos. Essas novas concepções propiciaram reflexões e tensões constantes, gerando novas ações que antes não faziam parte da rotina dessa escola, além de novos aprendizados, significando as práticas desses professores e culminando numa proposta diferenciada⁴⁵ para a educação de surdos no ano de 2016.

Pudemos observar, nesses relatos, as estratégias utilizadas pelos professores da turma do 1º ano, assim como o conhecimento dos professores entrevistados quanto à educação de surdos, suas necessidades e concepções ideológicas sobre como atuar num contexto com uma proposta educativa bilíngue. Vale ressaltar que a falta de conhecimento na área da surdez não paralisou as práticas de envolver surdos e ouvintes no mesmo espaço, por parte da professora Gerbera e do professor Oleandro. Pelo contrário, eles foram além, deram um salto no desconhecido e se arriscaram em desenvolver juntos um trabalho colaborativo. Além disso, a ausência de conhecimento quanto à forma de atuar com surdos, por parte do professor de

⁴⁵ Durante conversa informal com um representante da Secretaria de Educação, relatamos sobre a proposta do trabalho colaborativo desenvolvido na EMEF Girassol especificamente na turma do 1º ano. Após longas conversas, compreendemos a necessidade de repensar a proposta para a educação de surdos no ano de 2016. E no sentido de potencializar o trabalho colaborativo em sala de aula entre professor surdo e professor ouvinte, as escolas referência iniciaram o ano com essa metodologia de trabalho, na tentativa de atuar em contexto com os professores da sala de ensino comum. Vale ressaltar que, em todo tempo, os demais profissionais da equipe bilíngue já atuavam com essa proposta. Porém, no ano de 2016, a atuação do professor de Libras surdo passou a ocorrer também numa concepção de atuar de forma colaborativa em sala de aula no turno em que o surdo está matriculado.

Música, não impediu que fossem desenvolvidas ações de forma a contemplar o processo educativo dos estudantes surdos.

Acreditamos que todo conhecimento emerge das relações constituídas na sociedade entre os indivíduos. Para Elias (1994a), o conhecimento é mutável e pode ser transmitido de uma geração para outra, sendo passível de ampliação e aprofundamento. Logo o conhecimento acerca da educação de surdos é mutável, uma vez que, novas formas de se pensar sobre o processo educativo desses indivíduos vêm sendo construídas e aprimoradas por meio das diferentes experiências ao longo dos anos.

Todavia, preocupamo-nos em conhecer também o que alguns professores das séries finais pensavam sobre a chegada dos estudantes surdos na escola, na tentativa de contribuir no processo de apropriação do conhecimento sobre as possibilidades educativas dos sujeitos surdos, assim como sobre suas histórias, cultura e políticas educacionais.

Com base nos estudos de Meirieu (2005), a partir do que o autor chama de princípios, tensões e referências, observamos também que o ofício de ser professor se depara com momentos de disponibilidade e acontecimentos imprevistos, questões essas que faz o professor [...] envolver-se, retrair-se, fazer escolhas e analisar as conseqüências destas [...] (MEIRIEU, 2005, p. 204). Dessa forma, entendemos a chegada dos estudantes surdos na escola como um momento que culminou em decisões a serem tomadas por parte dos professores de sala de aula, no sentido de se envolverem, de se retraírem ou fazerem a escolha de participar, não se tornando indiferentes ao processo educativo do sujeito surdo.

Segundo Meirieu (2005, p. 204), o professor poderá tornar a sala de aula um espaço de regularidades e referências “[...] ‘acolhedor’ para que todos se sintam seguros ali, e suficientemente ‘aberto’ para que cada um explore novas posturas [...]”. E, a partir disso, ele poderá ressignificar suas práticas, no sentido de ter um novo olhar quanto à educação de surdos.

Sendo assim, na expectativa de contribuir no processo educativo desenvolvido, organizamos uma formação em contexto para todos os profissionais da escola, que foi inicialmente, sugerida pela professora ouvinte e resultante das escutas durante as entrevistas com alguns professores. Vale ressaltar que a escola se encontrava em movimento favorável a essa ação. Mesmo tendo como premissa nesse estudo uma temática voltada para o papel dos colegas de turma, no processo de inclusão dos surdos na sala de aula comum, no decorrer do trabalho de campo, essa questão se desdobrou num movimento mais amplo, na escola, provocando e instigando a pensar que a inclusão se faz com os outros, sendo os “outros” não só os colegas de turma, e os profissionais da área da surdez, mas também os outros profissionais que atuam na escola.

7.5 TRABALHO DOCENTE: FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO, DILEMAS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.

“Dormimos com uma língua e acordamos com duas. Precisamos de formação nessa área” (RELATO - GERBERA, maio 2015).

Os momentos de observações, escutas e conversas informais nos intervalos, nos corredores da escola e na sala de aula foram importantes, pois, a partir desse movimento, organizamos, junto com os profissionais da escola, um período de formação de professores com foco na temática “educação de surdos”.

7.5.1 O movimento das formações

A fala constante da professora Gerbera *“Dormimos com uma língua e acordamos com duas, precisamos de formação nessa área”* (RELATO - GERBERA, maio 2015), nos inquietou ao revelar a angústia dessa profissional em querer saber como atuar com estudantes surdos em sua sala. Diante disso, a partir das entrevistas com os professores, dos momentos de escuta dessa professora ouvinte do 1º ano, dos diálogos constantes com a direção da escola apontando a importância de ter uma formação com a temática da surdez, pensamos num ciclo de formação a ser organizado dentro da escola, após o horário de saída dos estudantes.

Gerbera demonstrava preocupação em não ter formação na área e, ao mesmo tempo, sentimento de medo de não conseguir atuar com estudantes surdos. A preocupação dessa professora é manifestada também nas atitudes de muitos professores quando se deparam com matrículas de estudantes surdos em suas salas. Em pesquisa realizada por Paixão (2010), evidenciam-se atitudes de preocupação e medo por parte dos profissionais no início de sua atuação com estudantes surdos, sendo os discursos desses profissionais sempre de que não estão preparados.

Antes de iniciarmos o ciclo de formação, conversamos com as pedagogas que atuam nas séries iniciais e finais, pois envolveríamos todos os profissionais do magistério da escola, tanto do turno matutino quanto do turno vespertino. Após esse momento, fizemos várias reuniões com os professores surdos e com o professor bilíngue para, juntos, planejarmos as ações a serem desenvolvidas nas formações.

Pensamos juntos nos temas das formações, como também nos profissionais da equipe bilíngue que ministrariam as palestras e na possibilidade de trazer profissionais da UFES para contribuir no processo de formação. Organizamos um fôlder (ANEXO L) e combinamos que todo texto usado nas formações, tanto para conhecimento na área da surdez, quanto para estudo a ser contabilizado como carga horária não presencial, seria enviado por *e-mail* para os profissionais envolvidos nas formações.

É importante ressaltar que a fala de Gerbera sinalizava a necessidade de os profissionais da escola Girassol terem formação na área da surdez. Gerbera relatou que a proposta bilíngue fora implantada nessa escola no ano de 2015, mas sem nenhuma orientação efetiva, e que a SEME foi à escola no mês de fevereiro desse ano e deu uma formação rápida, não o suficiente para se compreender o processo de escolarização dos estudantes surdos: *“Já pedimos mais orientações à equipe pedagógica da escola. No início do ano eles falaram que iriam organizar, mas até o momento não houve nenhuma formação”* (RELATO - GERBERA, maio 2015).

Falas como a de Gerbera evidenciam a necessidade de se constituírem espaços coletivos de discussão sobre os modos de atuar com estudantes surdos em salas

em que a maioria de matrículas é de ouvintes. Paixão (2010), além de evidenciar essa mesma necessidade em seu estudo, destaca que, nesses espaços, o professor mobiliza saberes e assume as angústias e medos vivenciados em suas aulas, como “problemas de investigação”, em que suas práticas passam a ser refletidas, consistindo num movimento de prática social.

Sendo assim, a partir dos questionamentos de Gerbera, iniciamos o período de formação, que ocorreu entre os meses de agosto e outubro, totalizando quatro⁴⁶ encontros dentro da escola, com a temática específica na área da surdez, e no período de outubro a dezembro, com a participação de alguns professores da escola no “I Simpósio Internacional de Estudos Comparados em Educação: Sociodinâmica de inclusão e exclusão em contextos latino-americanos”, na UFES, totalizando cinco dias de evento, com temáticas voltadas para a inclusão e exclusão, conforme Anexo M. Vale ressaltar que, nas formações desenvolvidas na escola, todos os profissionais do turno vespertino participaram; porém, do turno matutino, somente quatro professoras estiveram envolvidas. E, nas formações desenvolvidas durante o Simpósio na UFES, somente seis professores participaram.

Os temas trabalhados na escola estiveram voltados para as seguintes temáticas: política bilíngue no município de Vitória/ES, cultura surda, estratégias de ensino para estudantes surdos, processo de aprendizagem da linguagem escrita do estudante surdo e função da equipe bilíngue.

Percebemos, durante o processo de formação, uma mobilização dos professores em participar desses momentos. Foram momentos de muitas discussões, indagações, dúvidas e contribuições. No primeiro dia, tivemos a presença de um professor do PPGE/UFES, que trouxe questões relativas à presença dos estudantes público-alvo da educação especial na escola de ensino comum, assim como à sua experiência com a presença de estudantes surdos em suas aulas na Universidade.

Percebemos uma movimentação e relatos dos professores, após esse primeiro dia de formação. Uma professora de Matemática do turno matutino relatou: “A formação

⁴⁶ A proposta inicial era serem realizados cinco encontros na escola. Porém, por questões burocráticas da escola, a formação precisou ser interrompida, não sendo possível a realização do último encontro. A pedagoga referência do 1º ao 5º ano propôs, no entanto, que no ano de 2016, a formação tivesse continuidade na escola.

contribuiu para entender que esse aluno não tem que estar na APAE, é direito dele estar na escola. Porém, o complicado é que muitas vezes não temos recursos para saber como atuar com esses alunos” (RELATO – MM⁴⁷, set. 2015).

Uma das coordenadoras da escola passou a querer saber mais sobre o estudo que estávamos realizando na escola, e percebemos que a pesquisa do mestrado passou a ter visibilidade, assim como os sujeitos envolvidos. Alguns professores passaram a conversar conosco no corredor da escola, demonstrando interesse e curiosidade em relação ao que estava sendo pesquisado e desenvolvido.

No segundo dia, relembramos os temas que seriam abordados nessa formação, assim como o material que estávamos utilizando. Os demais dias ocorreram conforme organização dos temas e dias especificados no fôlder (ANEXO L), porém com algumas alterações que foram necessárias devido à mudança de rotina da escola e ao fato de alguns temas terem sido estendidos para mais dias, pois os professores fizeram muitas perguntas e apresentaram muitas contribuições.

Compreendemos que o ciclo de formação pôde contribuir para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores com os estudantes surdos, porém não é suficiente, uma vez que entendemos esse processo como algo contínuo e fundamental para o processo de formação dos profissionais do magistério, essencial aos [...] saberes mobilizados por ele no universo ensino e aprendizagem [...] (PAIXÃO, 2010, p. 38).

Entendemos o processo, de formação conforme estudos de Jesus (2008) como um desafio na tentativa de instituir [...] práticas de potencialização dos saberes-fazeres, de modo que a presença de alunos, em situação de desvantagem, de qualquer natureza, não seja paralisadora de ações docentes (JESUS, 2008, p.75). A presença desses estudantes, conforme afirma Jesus (2008), não pode paralisar as ações docentes; porém, entendemos que a falta de conhecimento na área da surdez também compromete o trabalho educativo a ser desenvolvido com o estudante surdo. Contudo, ter conhecimento sobre surdez não é suficiente; defendemos a presença constante de professores de Libras surdos, bilíngues e intérpretes na

⁴⁷ Nome fictício.

mediação do sujeito com o conhecimento. Acreditamos que a presença de um professor surdo, na sala de aula juntamente com o professor bilíngüe, atuando com os estudantes surdos e mediando na comunicação e na difusão da Libras, gera um ambiente propício de aprendizagem para todos os estudantes, principalmente na elaboração do conhecimento por parte do estudante surdo.

Diante disso, acreditamos que a formação continuada pode colaborar no processo de formação dos professores e, assim, favorecer momentos de reflexão. Estudos desenvolvidos por Jesus e Effgen (2012), Souza e Góes (2009), Garcia (2013), Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015) e Veiga (2014) contribuíram para nossas inferências quanto ao processo vivenciado no período de organização e implementação do ciclo de formação na área da surdez para os profissionais da escola em que essa pesquisa foi desenvolvida.

A formação continuada, conforme estudo de Jesus e Effgen (2012), se configura como um outro modo de pensar as demandas escolares e o processo de ensino aprendizagem em que estão imersos os estudantes público-alvo da educação especial. Nesse sentido, propusemos-nos, a partir das demandas apresentadas pelos professores, iniciar um ciclo de formação em que fosse estudado o processo educativo dos sujeitos surdos, os modos de aprendizagem, as políticas bilíngües, tanto em âmbito municipal quanto federal, e a permanência desses estudantes na escola.

Jesus e Effgen (2012) afirmam a importância de construir um espaço de reflexão, proposições e mudanças nas práticas pedagógicas, “[...] esforçando-se, sempre, para criar na escola a crença de que é possível pensar soluções para as questões que se apresentam” (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 17). Esses espaços, segundo Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015), precisam estar articulados ao interesse comum dos profissionais, na tentativa de criar um ambiente de construção coletiva, propício a diferentes reflexões sobre suas práticas. Acreditamos que, na formação de um espaço de discussão, as ideias e experiências são “modeladas” dentro do grupo, a partir do conhecimento social, exigindo-lhe assim outras formas de conduta. Porém, esse movimento de modelação não é retilíneo, apresenta curvas individuais e flutuações (ELIAS, 2011), sendo, então, um processo em que o conhecimento está

inteiramente ligado aos diferentes aprendizados da vida em sociedade, nas inter-relações humanas. Veiga (2014) afirma:

[...] As relações de ensino e aprendizagem são intrínsecas às relações humanas e constituidoras da dinâmica social da humanidade, expressam a interdependência entre os indivíduos e/ou grupos sociais e desse modo são carregadas de tensões e emoções [...] (VEIGA, 2014, p. 137).

Nas relações humanas (grupos), os sujeitos (indivíduos) aprendem e ensinam juntos, por meio das interações, e de forma alguma esses mesmos sujeitos podem ser vistos independentemente das relações sociais. Acreditamos na formação de professores em contexto, pois os profissionais têm a oportunidade de repensar de forma coletiva as práticas a serem desenvolvidas no exercício de sua profissão. Compreendemos o processo de formação continuada como um espaço-tempo em que a prática educativa pode, a todo tempo, ser refletida. Jesus e Effgen (2012) assim concebem a formação:

[...] É um espaço de potencialização das práticas pedagógicas. Uma oportunidade para (re) pensar as relações de poder existentes no currículo, os mecanismos utilizados para validar os conhecimentos e os pressupostos que fundamentam quem pode ou não aprender na escola (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 18).

Partindo dessa premissa, sabemos dos desafios a serem enfrentados para que a formação em contexto seja efetivada nos espaços escolares. É preciso um movimento de todos os indivíduos que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo educativo do sujeito surdo, desde a secretaria de educação até a direção da escola, uma vez que esse movimento demanda dispositivos para a concretização dos estudos realizados, seja na criação de condições e espaços para as formações, seja no apoio para a produção curricular.

Diante do desafio de concretização da formação continuada, inclusive considerando a dinâmica vivida na etapa final da nossa investigação, Jesus e Effgen (2012) parecem-nos bastante elucidativas quando destacam a importância de se pensar que o processo de formação “pode muito, mas não pode tudo”, e afirmam: “[...] Há que se pensar em outros aspectos macro que configuram os sistemas de ensino e as condições de trabalho docente (JESUS e EFFGEN, 2012, p. 21).

De fato, o professor, conforme afirma Souza e Góes (2009), não é o único e nem o maior responsável no processo de pensar as possibilidades educativas dos sujeitos surdos. “[...] Trata-se de uma cena composta por vários personagens e comandada por diretrizes políticas e por representações sociais, indissociadas de tais diretrizes. (SOUZA E GÓES, 2009, p. 167).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar aspectos das inter-relações estabelecidas entre surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos numa sala de ensino comum dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tomamos como base pressupostos da Sociologia Figuracional, elaborada por Norbert Elias, procurando refletir sobre os seguintes conceitos: figuração, interdependência, poder e processo civilizador. Buscamos, ainda, na literatura do campo da educação especial, sobretudo em estudos que versam sobre o processo de inclusão escolar, questões que tivessem relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas em classes de ensino comum que contam com a matrícula de estudantes surdos.

Consideramos que a entrada de estudantes surdos em escolas de ensino comum gerou movimentos e tensões muito específicas quanto ao processo de apropriação do conhecimento por esses estudantes. Em se tratando especificamente da escola pesquisada, percebemos que a chegada dos estudantes surdos mobilizou e ampliou a rede de interdependência da escola, mudando a rotina dos professores envolvidos e da escola, assim como a estrutura de pessoal, aumentando o quantitativo de profissionais devido à entrada, nos quadros, dos novos professores da área da surdez.

Percebemos que a preocupação com os processos educativos dos sujeitos surdos esteve embutida nas falas, nos olhares e nas ações dos professores envolvidos neste estudo. Acreditamos que a noção de surdez tem implicação no trabalho docente. Dependendo das compreensões que se têm, surdez como deficiência, surdez como doença, surdez como diferença ou surdez como dispositivo para a prática, o trabalho docente se realizará numa ou noutra direção. Em qualquer desses casos, a relação professor e estudante surdo poderá ser marcada por sentimentos de desprezo, de vergonha, de preocupação e de desejo de criar novos modos de atuar. Especificamente na professora ouvinte da turma do 1º ano em que desenvolvemos a pesquisa, a professora Gerbera, foi visível a preocupação em não

saber como atuar com os estudantes surdos. Porém, mesmo apontando a falta de conhecimento na área da surdez, a professora ouvinte procurou desenvolver estratégias diferenciadas em suas aulas, em parceria com o professor surdo.

Nesse movimento, Razuck (2011) destaca que o professor exerce um importante papel social e, nesse sentido, poderá atuar como um limitador ou como propulsor do desenvolvimento de um grupo. Vemos, pois, a professora Gerbera, em sua atuação, como uma propulsora que buscou desenvolver estratégias diferenciadas em suas aulas, assim como, a todo tempo, demonstrava interesse em obter conhecimento na área da surdez.

Vale ressaltar, porém, que o trabalho da professora Gerbera esteve mediado pela presença cotidiana de um professor surdo e, em alguns dias da semana, pela presença do intérprete e do professor bilíngue. Longe de afirmar que o trabalho dessa professora esteve condicionado somente à presença desses professores, citamos, sobretudo, Rocha (2012), que destaca a importância de ações plurais desenvolvidas no âmbito da escola, na tentativa de pensar juntos as demandas escolares dos sujeitos surdos.

Sendo assim, ao longo da pesquisa de campo, a partir das observações, procuramos organizar, juntamente com a professora ouvinte e com o professor surdo, atividades que envolvessem os surdos e os ouvintes, pois acreditamos que na relação entre esses sujeitos, tendo a presença de interlocutores adultos da área da surdez, os estudantes surdos têm melhor acesso ao conhecimento, uma vez que, por meio dessa relação, os estudantes aprendem uns com os outros.

Entendemos que a presença constante de professores especialistas da área da surdez é primordial; no entanto, não podemos atribuir a materialização das ações desenvolvidas, somente à presença desses profissionais. Lacerda (2006) destaca que a presença constante desses profissionais não significa que a inclusão está ocorrendo, pois é necessário que outras medidas estejam incorporadas nesse processo, a saber, adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros (LACERDA, 2006, p. 176). Com base nessas reflexões, acreditamos que, além da presença

constante de um profissional da equipe bilíngue, se faz necessária uma série de medidas para que o estudante surdo se aproprie do conhecimento.

No fluxo da investigação sobre a presença do estudante surdo na escola de ensino comum, encaramos, durante a pesquisa em campo, o desafio de desenvolver, com a equipe escolar, um processo de formação continuada voltada aos profissionais do magistério da EMEF Girassol. Percebemos o interesse de alguns profissionais durante a realização da formação em contexto e acreditamos que esse período pôde ter contribuído para um novo olhar quanto à educação de surdos. Nesse período, procuramos, juntamente com os profissionais envolvidos na formação em contexto, “[...] pesquisar, construir, analisar, confrontar, com colegas e com especialistas [...]” (MEIRIEU, 2006, p. 44), o processo educativo, assim como as situações de aprendizagem em que o estudante surdo está inserido.

A partir das reflexões apresentadas ao longo deste estudo, destacamos alguns elementos significativos, resultantes das análises de dados e assim os sintetizamos:

- A presença de um professor surdo nas séries iniciais, atuando constantemente com o professor ouvinte, pode ressignificar o trabalho de ambos e dessa forma, propiciar aos estudantes ouvintes e aos estudantes surdos a possibilidade de apropriar-se dos conteúdos escolares de forma dinâmica, considerando a constituição de um espaço de educação bilíngue em sala de aula.
- A presença dos estudantes surdos e ouvintes em sala de aula constitui-se num dispositivo potencializador do trabalho docente. O surdo pode ser mais bem compreendido na inter-relação com o ouvinte e com outros surdos.
- A condição de ser surdo não deveria ser, exclusivamente, o dispositivo mobilizador da cooperação e das trocas intersubjetivas entre os estudantes da turma.
- O professor surdo também sofre os impactos resultantes da necessidade de trabalhar numa turma constituída de estudantes surdos e ouvintes. Se os

especialismos ajudam no aprofundamento de determinadas áreas e contribuem no reconhecimento da dignidade humana, eles também podem potencializar atitudes de segregação. Vivemos um momento rico de tensões e de dilemas que nos colocam, permanentemente, diante do desafio de garantir uma qualidade social para a educação. As respostas não estão dadas e as práticas precisam ser construídas num fluxo de riscos e de erros, mas também de acertos.

- A relação entre estudantes surdos e ouvintes é mais satisfatoriamente estabelecida com a presença do professor surdo e do professor ouvinte na sala de aula.
- O planejamento articulado entre os dois professores contribui para o desenvolvimento das aulas para estudantes surdos e ouvintes, além de favorecer o aprendizado dos surdos de forma significativa, na sua língua de comunicação.
- O movimento da escola (dos profissionais) com a chegada da nova língua proporcionou novos questionamentos e embates, fazendo emergir um projeto de formação de professores, fato que muito contribui para o desenvolvimento das práticas realizadas fora e dentro da sala com os estudantes surdos, de modo a envolver surdos e ouvintes no processo ensinar e aprender.

Dessa forma, acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir no bojo de estudos relacionados ao processo de escolarização do estudante surdo em salas constituídas por ouvintes, nas escolas de ensino comum. Diante dessa crença direcionamos esforços às observações feitas principalmente em sala de aula. Ressaltamos a necessidade de novas pesquisas nas quais se evidenciem tensões e desafios vivenciados pelos estudantes surdos, ouvintes, profissionais da escola e do sistema de educação diante da escolarização do estudante surdo. Afinal, a escola é um espaço em que, cotidianamente, surgem novos movimentos, novos desafios, novas reflexões e novas proposições.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. **Práticas de letramento para uma criança surda inserida numa sala de ouvintes**: possibilidades de uma educação bilíngue. 2011. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) — Programa de Pós-Graduação na área da Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, 2011.

ALVES, EDSON PANTALEÃO. **Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BARBOSA, Regiane da Silva. **Análise do ensino e da aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) — Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 13 out. 2015.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 de fev. de 2016

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. **Livro digital em Libras contribui para alfabetização de alunos com surdez.** Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-consultas/itemlist/tag/PNLD%20%28Livro%20Did%C3%A1tico%29?start=170>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014b. Conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **Manual de Comunicação da SECOM.** Senado Federal. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas.>> Acesso em: 3 nov. 2015.

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no proeja:** o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

CALDAS, Wagner Kirmse. **O processo de inclusão do aluno surdo no curso técnico em informática do CEFETES Serra – ES:** um estudo de caso. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

CÖRTEZ, Diolira Maria. **Brincar vem:** a criança surda na educação infantil e o despertar das mãos. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

COSTA, Lucyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas:** os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

_____. **A sociedade de Corte.** Investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a.

_____. Estudos sobre a gênese da profissão naval: cavalheiros e tarpaulins. **Mana.** 7 (1); 89-116, 2001b.

_____. **O processo civilizador**: formação do Estado e Civilização. Tradução, Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

_____. **O processo civilizador**: uma história dos costumes Tradução Ruy Jungmann; Revisão e apresentação, Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011. v. 1.

_____. **Teoria Simbólica**. Tradução Paulo Valverde. Oeiras: Celta Editora, 1994b.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes**: uma contribuição para o ensino de Geografia. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Londrina, 2012.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 18, n. 52, p. 101-238, jan. /mar. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> >. Acesso em: 2 jul. 2015.

GEBARA, Ademir; LUCENA, Ricardo de Figueiredo. Norbert Elias, poder e cotidiano. **Revista de Alesde**, Curitiba – PR, v. 1, n. 1, p. 56-66, set. 2011.

GEBARA, Ademir. Figurações e educação: a escola os jovens e os professores. In: SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo dos. (Orgs.) **Sobre processos civilizadores**: diálogos com Norbert Elias. Dourado: Ed. UFGD, 2012. p. 11- 28.

GOBETE, Girlene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012**: políticas e direito à educação. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988.

GÓES, Maria Cecília Rafael. BARBETI, Renato de Souza. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.) **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 127-141.

GONZÁLEZ REY, F. **La Investigación cualitativa em Psicología**: rumbos y desafios. São Paulo: Educ, 1999.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.22, n.2, p. 201-210, maio/ago. 2006.

HAHN, Rosimeri Schuck Schmidt. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português**: olhares de surdos e ouvintes. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini (Org.). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES – PROESP, 2008. p. 75-82.

JESUS, Denise Meirelles de; ALMEIDA, Mariangela Lima de; SOBRINHO, Reginaldo Célio. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: implicações para a formação continuada e a inclusão escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005. v. 1, p. 1-20.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Bahia: Edufba, 2012. p. 17-24.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-Ação Colaborativo-Crítica: em busca de uma epistemologia. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MILLER JUNIOR. Ademar. **A inclusão do aluno surdo no ensino médio**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2013.

KAPLAN, Carina V. KROTSCH, Lucas F. A educação das emoções: uma perspectiva elisiana. In: COSTA, C.; GEBARA, A.(Org.). **Leituras de Norbert Elias**: Processo Civilizador, Educação e Fronteiras. Maringá: Eduem, 2014. p. 125-136.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1996.

_____. O atendimento educacional especializado: necessidades educativas dos sujeitos surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6, 2011, Serra/ES. **Anais** do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. Serra/ES, 2011. p. 1-14.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

_____. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 22 fev. 2016.

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

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

LODI, Ana Cláudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MACHADO, Paulo César. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis / Rio de Janeiro: Arara azul, 2006, p. 38-75.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba/Porto Alegre: Editora UFPR, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MONTEIRO, Josefa Hilda Siqueira. **O ensino de Biologia e Química para alunos surdos no ensino médio da rede pública da cidade de Fortaleza: estudo de caso**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Ceará, 2011.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi (Orgs.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar**. Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 153- 186.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes**.

2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, 2010.

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

_____. **Estudos Surdos III**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. Disponível em: <http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-III.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

RABELO, Dayane Bollis. **O bebê surdo na educação infantil**: um olhar sobre inclusão e práticas pedagógicas. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

RAZUCK, Renata Cardoso de Sa Ribeiro. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2011.

ROCHA, Marcos Leite. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez. **A alfabetização/educação de surdos na história da educação do Espírito Santo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

_____. **A apropriação da linguagem escrita pelas crianças surdas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

SANCHES, Isabel Sanches. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa/Portugal, v. 19, nº 19, p. 135-156. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n19/n19a09.pdf>>. Acesso em: 29 fev. 2016.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos de infância e Processo Civilizador. In: GEBARA, Ademir. COSTA; Célio Juvenal; SARAT, Magda (Orgs.) **Leituras de Norbert Elias**: Processo Civilizador, Educação e Fronteiras. Maringá: Eduem, 2014. p. 157-173.

SILVA, Gleice Lane de Araujo. **Mãos cheias de palavras num corpo que fala**: o discurso figurativo do sujeito surdo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) —

Programa de Pós — Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2009.

SILVA, Jaqueline Ahnert Siqueira da. **A educação da criança surda com implante coclear**: reflexões sobre a família, a clínica e a escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7- 32.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; KAUTSKY, Giselle L. Schmidel; Edson Pantaleão. **A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 387-406, nov. 2015.

SOUZA, Regina Maria de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 163-187.

STUMPF, Marianne Rossi. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de. STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009. Disponível em: <http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-IV.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. Emoções e poder no processo de institucionalização da profissão docente: a civilização dos professores. In: GEBARA, Ademir. COSTA, Célio Juvenal. SARAT, Magda (Orgs.) **Leituras de Norbert Elias**: Processo Civilizador, Educação e Fronteiras. Maringá: Eduem, 2014. p. 137-156.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas**: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

VITÓRIA. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Educação bilíngue**: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por meio do ensino, uso e difusão da LIBRAS. Vitória, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Diretrizes para a educação bilíngue na rede municipal de ensino de Vitória**. Vitória, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Desenvolvimento da modalidade de educação especial**. Vitória, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria Político-Pedagógica. Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial. **Relatório das Atividades da CFAEE de 2011 a 2012** (VITÓRIA, [2013?])

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de ação da EMEF “Suzete Cuendet”**.. Vitória, 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Especial**. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/prefeitura/educacao-especial>>. Acesso em: mar. 2015.

_____. **Lei nº. 8.829, de 24 de junho de 2015** – estabelece o Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES. Disponível em: <http://sistemas.vitoria.es.gov.br/webleis/Arquivos/2015/L8829.PDF>. Acesso em: 13 out. 2015.

WEBER, MAX. **A objetividade do conhecimento nas ciências sociais**. São Paulo: Ática, 2006 (Ensaio comentado)

XAVIER, Keli Simões. **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE PESQUISA PARA SEME**EXMA. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VITORIA/ES****SRA. ADRIANA SPERANDIO**

Vitória/ES, 06 de maio de 2015

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI, funcionária deste Município, mestranda da linha de pesquisa DIVERSIDADE E PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS/UFES vem, respeitosamente, requerer autorização para realizar pesquisa em campo em uma escola referência na área da surdez do Ensino fundamental desse Sistema de Ensino, ainda a ser definida.

Além de requerer autorização ao acesso a documentos e dados referentes a educação bilíngue por parte da coordenação da educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME). A referida pesquisa que está sendo desenvolvida apresenta o seguinte tema: REFLEXÕES SOBRE OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS DE CLASSE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SABER ESCOLAR POR ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO COMUM.

Esse estudo faz parte de uma pesquisa intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, conduzida pelo grupo de pesquisa Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar, vinculado à linha de Pesquisa: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas (PPGE/UFES). A pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, é coordenada pelos professores: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Dr^a Maria das Graças Carvalho Silva de Sá.

Nos colocamos à disposição de V. Exa. para quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Nestes Termos,
Pedimos Deferimento.

TAMILLE CORREIA DE MIRANDA MILANEZI – mestranda da UFES/PPGE

REGINALDO CÉLIO SOBRINHO – professor da UFES/PPGE

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO: FAMÍLIAS, PROFISSIONAIS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E PROFISSIONAIS DA ESCOLA ENVOLVIDOS NA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **MODOS DE PARTICIPAÇÃO DOS COLEGAS DE CLASSE NO PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO SABER ESCOLAR POR ESTUDANTES SURDOS**. Essa pesquisa pretende analisar os diferentes modos de participação e de envolvimento dos colegas de classe no processo de apropriação do saber escolar por estudantes surdos que cursam os anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Vitória/ES. Tendo como base o aporte metodológico da pesquisa-ação colaborativo-crítica, pretendo a partir de observações participantes e entrevistas semi-estruturadas, compreender as noções de deficiência e de escolarização que fundamentam as inter-relações, entre surdos e ouvintes em classes dos anos iniciais do ensino fundamental; identificar as implicações da apropriação do saber escolar pelos estudantes, no processo de distribuição de chances de poder na relação surdo e ouvintes; identificar as implicações das estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no processo de distribuição da chances de poder na relação surdo e ouvinte; observar a rotina das aulas, sua dinâmica, materiais utilizados e o relacionamento aluna e colegas; aluna e professor (a) e desenvolver juntamente com professor (a) e pedagogo (a) da Instituição de Ensino, atividades e materiais diferenciados que viabilizem e melhorem o processo inclusivo, bem como de ensino e aprendizagem desses alunos.

Vale destacar que esta pesquisa está vinculada ao estudo **POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM: UM ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIROS E MEXICANOS**, coordenado pelo prof. Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, financiado pelo CNPq e que objetiva analisar a processualidade das políticas de acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino comum em três municípios brasileiros (Vitória/ES; Vila Velha/ES e São Mateus/ES) e em um município mexicano (Xalapa/VC).

Entre as contribuições deste estudo ressaltamos a possibilidade de produzir conhecimentos no campo da educação especial, que nos auxiliem numa melhor compreensão sobre as políticas de garantia de serviços de apoio pedagógico especializado e/ou de outros sérvios que, integrados às atividades do ensino comum, favoreçam a apropriação do conhecimento escolar por estudantes com deficiência.

O estudo não apresenta riscos para seres humanos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“POLÍTICAS DE ACESSO E DE PERMANÊNCIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO COMUM: UM ESTUDO COMPARADO DE SISTEMAS EDUCATIVOS BRASILEIROS E MEXICANOS”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitoria/ES, _____ de _____ de 2015.

PARTICIPANTE:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

PESQUISADOR:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

TESTEMUNHA:

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: _____

APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DO SETOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA SEME

1. Identificação.
2. Quantitativo de professores efetivos e contratados da educação especial.
3. Número de CMEI e EMEF na tabela de escolas.
4. Quantitativo de estudantes: CMEI e EMEF.
5. Escolas referência.
6. Articulação com outros setores.
7. Caracterização da organização do setor de educação especial.
8. Plano de trabalho.
9. Política de educação especial e Política Bilíngue do município.
10. História da educação especial no município.
11. Documentos/legislações que regulamentam o setor.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA CONVERSA COM OS ESTUDANTES OUVINTES DO 1º ANO

1. Identificação.
2. Você sabe o nome dos três estudantes surdos da sua sala?
3. Aonde eles sentam na sala?
4. Você conversa com eles na escola? De que forma?
5. Você já conhecia algum surdo antes?
6. Você gostou de ter um professor surdo na sala de aula? Porque?
7. Você está conseguindo aprender Libras?
8. Você entende o que os estudantes surdos conversam com você?
9. Você brinca com eles no pátio?
10. Você acha que eles entendem o que o professor está ensinando?

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE LIBRAS SURDO: OLEANDRO

1. Identificação.
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com alunos ouvintes e surdos na mesma sala, atuando em parceria com uma professora ouvinte?
4. Já trabalhou somente com ouvintes em sala?
5. Qual a reação diante da notícia de que teria nesse ano três estudantes surdos na sala de aula?
6. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Porquê?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA OUVINTE: GERBERA

1. Identificação.
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com alunos público alvo da educação especial? E com surdos?
4. Tem formação na área da surdez?
5. Qual a reação diante da notícia de que teria nesse ano três estudantes surdos na sala de aula?
6. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Justifique.

APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE LIBRAS SURDO: IRIS

1. Identificação.
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com alunos ouvintes e surdos na mesma sala?
4. Qual a reação diante da notícia de que teria nesse ano três estudantes surdos na sala de aula?
5. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Porquê?

APÊNDICE H – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E PROFESSOR DE MÚSICA

1. Identificação.
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com alunos público alvo da educação especial? E com surdos?
4. Tem formação na área da surdez?
5. Qual a reação diante da notícia de que teria nesse ano três estudantes surdos na sala de aula?
6. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Justifique.
7. O que fez com a notícia de que teria nesse ano três estudantes surdos na sua aula?

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A PEDAGOGA

1. Identificação:
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com estudantes surdos?
4. Tem formação na área da surdez?
5. Qual a reação diante da notícia de que trabalhariam com estudantes surdos na escola?
6. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Justifique.
7. A chegada desses estudantes surdos mudou a rotina da escola?

APÊNDICE J – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS SÉRIES FINAIS

1. Identificação
2. Quanto tempo atua na rede?
3. Já trabalhou com alunos público alvo da educação especial? E com surdos?
4. Tem formação na área da surdez?
5. Você já se imaginou sendo professor de vários estudantes surdos na mesma sala de aula juntamente com ouvintes?
6. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Justifique.

APÊNDICE K – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS DOS ESTUDANTES SURDOS

1. Identificação:

Nome:

Idade:

Composição da família:

2. Como é a convivência com o filho surdo? Você poderia nos relatar um fato ou um acontecimento importante vivido com ele/ela?
3. Como as relações entre surdos e ouvintes podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem do surdo? Justifique.
4. Os filhos relatam sobre as atividades realizadas na escola?

ANEXOS

ANEXO L – FOLDER DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ESCOLA

OBSERVAÇÕES:	REFERÊNCIAS	EMEF GIRASSOL
<p>Carga Horária presencial: 5h</p> <p>Carga Horária não presencial: 5h</p> <p>Leitura prévia pelos participantes dos textos sugeridos.</p> <p>Carga Horária na UFES: 30h</p> <p>Carga Horária Total: 40h</p> <p>* Essa formação é um desdobramento do estudo desenvolvido na EMEF "Suzete Cuendet", intitulado: Modos de participação dos colegas de classe no processo de apropriação do saber escolar por estudantes surdos no ensino comum, vinculado ao projeto de pesquisa "Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos", financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e coordenado pelos professores: Dr. Reginaldo Célio Sobrinho, Dr. Edson Pantaleão e Drª Maria das Graças Carvalho Silva de Sá, membros do grupo de pesquisa: "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas e inclusão escolar".</p>	<p>BRASIL. Decreto-lei nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em 12 jan. 2010.</p> <p>BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 10.436 de 24 de abril de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em 12 jan. 2010.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensino da Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica- Brasília: MEC/SEESP, 2002.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Experiências educacionais inclusivas: Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 10 jan. 2013</p>	<p>CRONOGRAMA DE ATIVIDADE DA FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL* - ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA DE ENSINO COMUM</p> <p>2015</p>
DATA: 13/08/2015 - 5ª feira	DATA: 16/09/2015 - 4ª feira	DATA: 21/10/2015 - 4ª feira
CONTEÚDOS / ATIVIDADES:	CONTEÚDOS / ATIVIDADES:	CONTEÚDOS / ATIVIDADES:
Tema: Apresentação inicial da proposta e Roda de conversa. Função social da escola / Panorama geral	Tema: Cultura surda e estratégias para o ensino de estudantes surdos	Tema: Função da equipe bilingue de apoio ao estudante surdo
Mediador: Drª Reginaldo Célio Sobrinho (Professor do PPGE/UFES)	CMO (Professora de LIBRAS – EMEF Girassol)	Mediadoras: DS (Pedagoga – EMEF Girassol)
DATA: 01/09/2015 - 3ª feira	FC (Professor de LIBRAS – EMEF Girassol)	Tamille C. M. Milanezi (Mestranda em Educação pelo PPGE/UFES e coordenadora de uma EMEF no município de Vitória/ES)
CONTEÚDOS / ATIVIDADES:	DATA: 01/10/2015 - 5ª feira	MÊS DE OUTUBRO ATÉ DEZEMBRO
Tema: Política bilingue no município de Vitória/ES	CONTEÚDOS / ATIVIDADES:	Tema: Simpósio Internacional de Estudos Comparados em Educação
Mediador: Ms. MLR (Professor Bilingue – EMEF Girassol)	Tema: Processo de aprendizagem da linguagem escrita pelo estudante surdo	
	Mediadora: Drª Edinalva Gutierrez Rodrigues (Professora do Centro de Educação da UFES).	

