

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

115

## *Educação de surdos: análise de uma intervenção em escola pública<sup>1</sup>*

Denise Nicolucci\*

Tárcia Dias\*\*

\*Pedagoga e Mestre em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

\*\*Psicóloga, Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo/SP e Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, Estado de São Paulo.

Material recebido em abril de 2006 e selecionado em maio de 2006.

### Resumo

O presente estudo teve como objetivo propor e implementar um programa de ações educacionais que favorecesse a relação ensino-aprendizagem de surdos na perspectiva do bilingüismo em um município do oeste paulista. O programa de ações ocorreu em uma escola monolíngüe e organizada para ouvintes, da rede estadual de ensino. Participaram do programa: um aluno surdo da 2ª série do Ensino Fundamental; um professor fluente em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS; um educador surdo; um professor regente de clas-

se comum; um gestor escolar; um coordenador pedagógico; 32 alunos ouvintes e os demais professores da escola. Os dados foram obtidos por registros sistemáticos em diário de campo, produção escolar do aluno surdo e depoimentos de segmentos da escola. O programa de ações contou com estudos teóricos sobre surdo, surdez, inclusão e bilingüismo; elaboração de planejamento das aulas na classe comum junto ao professor regente de classe; e elaboração de planejamento com a educadora surda para trabalho individual com o aluno surdo – aprofundamento dos conteúdos curriculares e apro-

priação de LIBRAS; ensino de LIBRAS para a professora regente de classe e para alunos e professores ouvintes. Os resultados indicaram novos posicionamentos na escola frente às diferenças, aperfeiçoamento na prática do professor regente, desenvolvimento de aprendizagem significativa para o aluno surdo e desenvolvimento de comunicação surdo-ouvinte na escola. Conclui-se que há possibilidades de transformação da realidade educacional por meio de conscientização, conhecimento e participação efetiva de todos os agentes educacionais, principalmente do educa-

<sup>1</sup> Apoio: Governo do Estado de São Paulo.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

116

dor surdo. As ações do educador surdo vão além do ensinar LIBRAS, por exemplo: aprofundar os conteúdos curriculares e favorecer a apropriação de LIBRAS junto ao aluno surdo, modificar a imagem do surdo e difundir a cultura surda na escola.

**Palavras-chave:** inclusão; ensino de surdos; programa de ações educacionais.

## Abstract

The present study has as its objective to propose and to implement a program of educational actions, that would make easier the relation teaching-learning for deaf in the perspective of bilingualism in a Western city of São Paulo State. The program of actions took place in a public school, monolingual and organized to hearing people. The participants were a deaf student of the second year of basic education; one LIBRAS fluent teacher, one deaf educator, one teacher in charge of the common class, the School Director, The Pedagogic Coordinator

Teacher, 32 hearing students, and the other teachers of the school. Data were collected by systematic records in a diary during the classes, using the school production of the deaf student and the interviews with the school staff. The program of educational actions used theoretical studies about deaf people, deafness, inclusion and bilingualism; elaboration of class planning in the common class together with the teacher; and elaboration of planning with the deaf educator to work individually with deaf students - improve educational curriculum content, appropriation of LIBRAS, teaching of LIBRAS to the teacher in charge of the common class, hearing students, and hearing teachers. The results revealed a new position of the school on facing the differences, improvement in the teacher dairy practice in the common class, development of significant learning to the deaf students, and development

of communication between deaf and hearing people at the school. The conclusion of the study shows the possibility of a transformation in the educational reality through awareness, knowledge and effective participation of all agents of the educational process, mainly of the deaf educator. The actions of the deaf educator go beyond teaching LIBRAS: improve the curriculum content, and making easier the appropriation of LIBRAS for deaf students, modifying the deaf image, and spreading the deaf culture in the schools.

**Key words:** inclusion; teaching of deaf; program of educational actions.

São inúmeros os desafios para a educação de surdos<sup>2</sup> e as tendências contemporâneas apontam para o movimento de inclusão. Dentro desse movimento, este estudo vai destacar a educação de surdos na

<sup>2</sup> O termo surdo é recomendado numa perspectiva bilingüe, na qual os surdos devem ser reconhecidos não mais como deficientes, mas como diferentes (Moura, 2000 p.65)

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

117

perspectiva do bilingüismo, uma visão sócio-antropológica que reconhece a Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade, a única possível de ser adquirida no diálogo contextualizado. A língua majoritária, no caso do Brasil o Português, é considerada como a segunda língua, devendo ser aprendida sistematicamente tendo como base os conhecimentos em Língua Brasileira de Sinais, LIBRAS. No bilingüismo, deve ser contemplada a cultura do surdo, isto é, a pessoa surda além de bilíngüe é concebida como bicultural (DIAS, PEDROSO, ROCHA, FERRINI e ROCHA, 2003).

Sá (2002) ressalta que a educação bilíngüe é muito mais que o domínio ou uso de duas línguas, é uma educação que deve ser embasada em uma perspectiva multicultural para valorizar, não só a questão lingüística, mas todos os demais aspectos inter-relacionados com o desenvolvimento do indivíduo em suas diferenças. Para Moura (2000), uma visão multicultural implica pensar em diferenças culturais que podem se revelar nos aspectos relacionados aos comportamentos, valores, atitudes, estilos cognitivos e práticas sociais.

Desse ponto de vista, a interlocução em LIBRAS favorece criar contextos inclusivos para surdos em escolas regulares; contudo, é também necessário viabilizar um trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo, a constituição da identidade e a presença da cultura do aluno. Uma educação bilíngüe-multicultural deve ter como eixo fundamental a identidade e a cultura, tal como discute Sá (2002:68).

Para Lacerda (1998), um dos objetivos da educação bilíngüe é favorecer o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda, de tal maneira a torná-lo equivalente ao da criança ouvinte, além de estabelecer uma relação harmoniosa entre surdos e ouvintes, dando acesso às duas línguas: a de sinais e a majoritária.

Segundo a legislação atual (BRASIL, 2005/2006) e na decorrência educacional do bilingüismo, para o acesso dos surdos aos conteúdos acadêmicos é necessário, no mínimo, que a escola disponha de intér-

pretes de LIBRAS em classes comuns, professor de LIBRAS e professor regente de classe que conheça LIBRAS para se comunicar com os seus alunos, dando início à presença dessa língua na escola.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005/2006), que regulamenta a Lei nº 10.436/02 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098/00 no Capítulo II, Artigo 3º, inclui a LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores, no ensino médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia. Inclui também, no Artigo 7º, que, caso não haja professor com título de pós-graduação ou de graduação em LIBRAS em cursos de educação supe-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

118

**...um dos objetivos da educação bilíngüe é favorecer o desenvolvimento cognitivo-lingüístico da criança surda, de tal maneira a torná-lo equivalente ao da criança ouvinte, além de estabelecer uma relação harmoniosa entre surdos e ouvintes, dando acesso às duas línguas: a de sinais e a majoritária.**

rior, esta disciplina poderá ser ministrada por:

I - professor de LIBRAS - usuário dessa língua, com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua, com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: LIBRAS – Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério da Educação.

Este mesmo decreto garante a presença dos seguintes agentes educacionais nas escolas:

a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS;

b) tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos.

Estas mudanças educacionais apontam novos rumos para a educação do surdo, dando prioridade para educadores surdos capacitados ministrarem LIBRAS e afirmarem suas presenças nas instituições escolares.

Além de ensinar LIBRAS, o surdo adulto sinalizador e capacitado é um elemento indispensável da equipe de apoio, porque ele, que é o usuário da Língua de Sinais, pertence à

comunidade e detém a cultura surda, sendo o mais indicado para atuar como interlocutor entre o professor ouvinte fluente em LIBRAS e o aluno surdo e para aprofundar os conteúdos curriculares (DIAS, 2004). Adicionalmente, a relação entre criança surda e adulto surdo possibilita à criança surda construir uma auto imagem positiva como sujeito surdo (LACERDA, 1998:4).

Considerando esse panorama educacional e a necessidade da criação de contextos inclusivos na rede regular de ensino para escolarização de surdos, este estudo desenvolveu um programa de intervenção para a educação desses alunos, centrado na perspectiva bilíngüe, e analisou as suas decorrências. O programa contou com ações educacionais sistemáticas de educador surdo e professor fluente em LIBRAS.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

119

## Método

O estudo se desenvolveu com base em uma abordagem de pesquisa-ação. Estas pesquisas são realizadas em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, onde os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1988:14).

Participaram do estudo um aluno surdo, de oito anos, com perda auditiva severa a profunda bilateral; 32 alunos ouvintes, com faixa etária entre 8 e 9 anos; uma professora ouvinte regente de classe; uma educadora surda; uma professora fluente em LIBRAS (pesquisadora); uma gestora escolar; uma coordenadora pedagógica, os pais do aluno surdo e os demais professores da escola. A educadora surda e a professora fluente em LIBRAS haviam concluído curso de LIBRAS, nível 1, na Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos - FENEIS.

Foi realizado em uma escola estadual de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série de um município do oeste paulista.

A intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2004. Os dados foram coletados por observação sistemática, regis-

trada em diário de campo pela pesquisadora e a partir do caderno de atividades do aluno surdo. Foram solicitados, adicionalmente, depoimentos escritos de todos os envolvidos no estudo: alunos ouvintes, professora regente de classe, gestora escolar, coordenadora pedagógica, pais do aluno surdo e da educadora surda. Solicitou-se, também, depoimento em sinais do aluno surdo.

O programa de ações educacionais para o ensino de surdos visou criar condições para:

- o aluno surdo se apropriar de LIBRAS sob a coordenação da educadora surda adulta;
- os alunos ouvintes e a professora regente de classe aprenderem LIBRAS, também sob a coordenação da educadora surda adulta;
- o aluno surdo inserido em uma classe de ouvintes desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, priorizando o Português escrito mediado por LIBRAS;
- a professora regente de classe estudar questões relacionadas à educação de surdos; e

- os professores ouvintes aprenderem LIBRAS.

Foram organizados encontros de estudo e discussão com a professora regente da classe com o aluno surdo inserido, totalizando 61.

Organizaram-se, também, encontros para estudo, discussão e aula de LIBRAS com os demais professores da unidade escolar, com a coordenadora pedagógica e com a gestora, totalizando 21. A professora regente da classe participava desses encontros, alternando-os com aulas de LIBRAS individualizadas, totalizando 22 encontros.

O programa foi realizado de acordo com o organograma apresentado na Figura 1.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

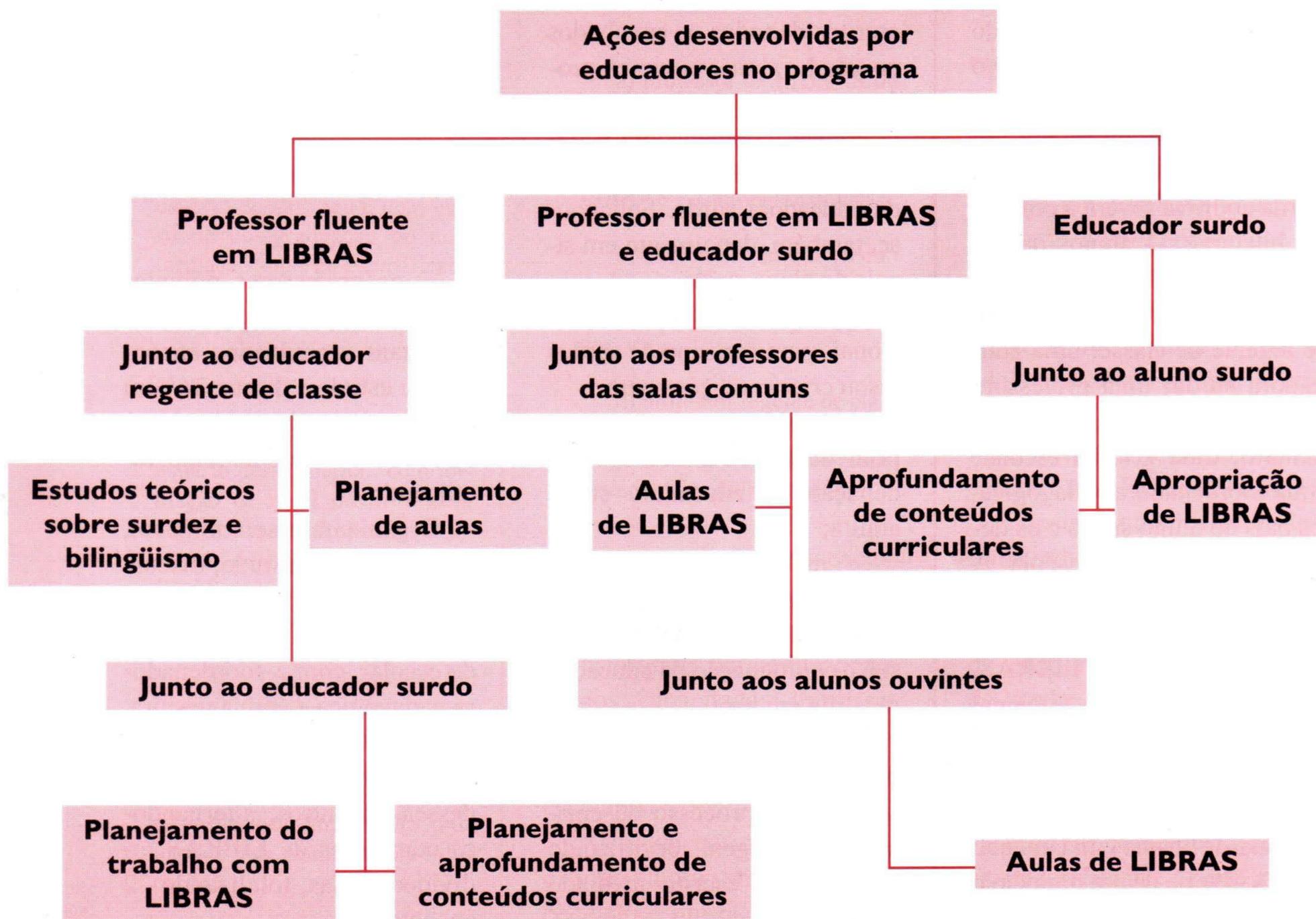
INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

120

Figura 1 - Organograma indicando o modelo de ações educacionais adotado na intervenção.



# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

121

## I) Estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo realizados pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe

Foram selecionados textos sobre a educação de surdos pela professora fluente em LIBRAS que eram lidos e discutidos com a professora regente de classe, em encontros pré-estabelecidos. Estes textos são apresentados em seguida.

1) DORZIAT, A. A Utilização do termo surdo, tendo em vista uma perspectiva sócio-cultural. In: DORZIAT, A. Análise crítica de depoimentos de professores surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula. (Dissertação de Mestrado). São Carlos, SP: PPGEEs, UFSCar, 1999:6-12.

2) FELIPE, T. LIBRAS em contexto: curso básico, livro do estudante cursista. Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2001:19-154.

3) BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica, v.1. Brasília: MEC, SEESP, 2002:20-133.

## II) Planejamento de aulas realizado pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe e implementação

As educadoras selecionaram atividades a serem desenvolvidas pelo aluno surdo, de acordo com o plano escolar. Esse material era fotocopiado e organizado em caderno de atividades ou em uma pasta para o aluno.

A apresentação do material, as instruções e as respostas às dúvidas eram, inicialmente, em Português oral (duas primeiras semanas) e posteriormente em sinais, quer seja pela professora fluente em LIBRAS, pela educadora surda e, na etapa final, pela professora regente.

O desenvolvimento das atividades contou com os conteúdos divididos nas unidades apresentadas em seguida, nas quais eram sempre relacionados o Português escrito, o alfabeto digital e o sinal em LIBRAS:

1- Alfabeto digital; 2- Junções de vogais; 3- Palavras em ordem fonética: p/, t/, f/, v/, m/, l/, d/, s/, b/, k (ca)/, z/, n/ ; 4- Percepção do eu (corpo humano, sentidos); 5- Nome, identificação do aluno e família; 6- Família; 7- Animais; 8- Escola; 9- Moradia; 10- Alimentos; 11- Vestuário; 12- Profissão; 13- Meios de transporte; 14- Meios de Comunicação; e 15- Datas comemorativas.

Para organizar esses materiais foi utilizada como fonte de consulta a bibliografia apresentada em seguida.

COUTO, A., (1986). *Posso Falar*, v.1. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica.

STOCK, I. M., (1999). *Brincando e aprendendo com LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais*. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, 84p.

PINTO, G. R.; LIMA, R. C. V., (1998). *O dia-a-dia do professor: práticas inovadoras na produção de textos*, v. 3. 4 ed. Belo Horizonte: Editora Fapi.

CAMPELLO, A.R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000). *Relacionamentos em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Animais em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

122

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Habitação em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Alimentos em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

CAMPELLO, A. R.; RANGEL, L.; CASTRO, N. P., (2000) *Vestuário em Língua de Sinais Brasileira*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo.

III) Planejamento do aprofundamento de conteúdos curriculares para o aluno surdo realizado pela educadora surda junto com a professora fluente em LIBRAS e implementação

A educadora surda propôs trabalhar individualmente com o aluno surdo: atividades da rotina diária e do cotidiano escolar; conto e dramatização de histórias em LIBRAS; reconto e dramatização das histórias pelo aluno surdo; e realização de jogos e brincadeiras em sinais (memória, cruzadinhas, caça-palavras), com base no plano escolar. A professora fluente em LIBRAS auxiliava no planejamento e como observadora desses encontros.

IV) Apropriação de LIBRAS em diálogos entre educadora surda e aluno surdo

Durante o aprofundamento dos conteúdos curriculares, a educadora surda dialogava livremente em LIBRAS com o aluno surdo.

V) Planejamento de aulas de LIBRAS para ouvintes realizados pela educadora surda junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Para que o aluno surdo pudesse interagir com os ouvintes, a educadora surda e a professora fluente em LIBRAS planejaram aulas para alunos ouvintes da classe e professores da escola, separadamente.

Nessas aulas eram criados contextos de interlocução em

sinais entre aluno surdo, alunos ouvintes, professora regente e demais professores da escola.

A partir dos registros no diário de campo, do caderno de atividades do aluno surdo e depoimentos de segmentos da escola, foram analisadas as conseqüências da intervenção sobre as ações da professora regente de classe; do aluno surdo; e dos demais segmentos da escola.

## Resultados e discussão

Os resultados serão apresentados de acordo com as ações educacionais desenvolvidas no programa.

I) Estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo realizados pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe

Os estudos teóricos sobre surdez e bilingüismo foram essenciais para a professora regente de classe compreender o processo de educação de surdos na realidade educacional. A relevância desses estudos ficou evidenciada quando a pro-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

123

fessora se manifestou sobre a importância do conhecimento adquirido para a docência e sobre a intenção de prosseguir os estudos, freqüentando curso de LIBRAS ou especialização na área da surdez.

Os depoimentos da professora apontaram que os textos estudados foram apropriados para auxiliar na criação de um contexto bilíngüe dentro de uma escola comum monolíngüe<sup>3</sup> e para ampliar os conhecimentos sobre a educação de “todos” os alunos, considerando as suas singularidades.

Durante os estudos, a professora regente de classe pôde expressar compreensão sobre o processo de educação do surdo e do bilingüismo, informações que, segundo ela, faltaram em sua formação inicial e continuada.

Esta atualização teórica pareceu necessária para se reconhecer a singularidade dos alunos surdos e construir, com eles, uma educação de qualidade, como destacou Dorziat (1999:82-83):

a contribuição maior da escola é procurar proporcionar ao surdo um crescimento cognitivo, sem perder de vista a realidade sócio-cultural do aluno. A autora ressalta, ainda, que é por meio do conhecimento que se pode vir a minimizar as barreiras excludentes e contribuir para o surdo ocupar seu lugar de cidadão.

Há, então, um compromisso do professor com o conhecimento para uma mudança na escola que contribua à estruturação de um trabalho pedagógico sintonizado com as formas particulares do aluno surdo apreender o mundo. Por meio de tais mudanças, os alunos surdos poderão, também, se apropriar do conhecimento que, possivelmente, os norteia a superar os obstáculos existentes na sociedade.

A importância da atualização teórica na implementação de um programa de ações educacionais para surdos ratifica que não existe prática sem teoria, ou vice-versa. A prática

existe como prática de uma teoria (DORZIAT, 1999:28). A atualização teórica contribui para que os agentes educacionais possam saber por que, para que e como construir um ambiente educacional inclusivo nas escolas comuns.

II) Planejamento de aulas realizado pela professora fluente em LIBRAS junto à professora regente de classe e implementação

1- Execução das atividades pelo aluno surdo

1.1 - A partir das anotações no diário de campo da professora fluente em LIBRAS, pôde-se observar que o aluno surdo, inicialmente, não sabia o alfabeto digital e demonstrava não querer aprendê-lo: tentava falar o tempo todo, não fazia as atividades confeccionadas para ele, somente copiava as atividades da lousa que

<sup>3</sup> Monolíngüe: prevalece o uso de uma língua na escola, geralmente a da comunidade majoritária.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

124

eram dadas para os alunos ouvintes da sua sala, fazia sinal de “não” com a cabeça quando solicitado a fazer diferente (duas primeiras semanas). Por outro lado, não fazia as atividades coletivas: pintura, dramatizações, desenhos, recortes etc. demonstrava que queria fazer sozinho e “emburrava” quando chamado à atenção.

Nenhum aluno podia chegar perto dele. Quando esbarravam nele, em sua bolsa ou na carteira onde sentava, fechava a mão e ameaçava dar soco (inclusive no recreio). Recusava-se a sentar perto dos colegas.

Essas atitudes revelaram o isolamento em que o aluno surdo se encontrava e o seu empenho em se manter distante no início da intervenção. A partir do momento que a classe começou a aprender os sinais, o aluno surdo começou a participar dos grupos, a realizar suas atividades e a ensinar os sinais aos colegas. Durante o desenvolvimento do programa, gradativamente, o aluno passou a executar todas as atividades.

Os sinais que os alunos ouvintes aprenderam foram poucos, mas notou-se que a comunicação acontecia espontaneamente, propiciando interlocução nas atividades conjuntas. Os diálogos em LIBRAS

***Os sinais que os alunos ouvintes aprenderam foram poucos, mas notou-se que a comunicação acontecia espontaneamente, propiciando interlocução nas atividades conjuntas.***

começaram a acontecer diariamente entre todos os alunos da classe.

A receptividade dos alunos, a presença da professora fluente em LIBRAS, a presença da professora regente de classe e a presença da educadora surda favoreceram a aprendizagem do aluno surdo e a sua interação com todos da escola, rompendo o seu isolamento.

Esse contexto permitiu o respeito pela condição lingüística do surdo, possibilitou importantes aquisições e um novo olhar para o surdo, isto é, substituiu a sua imagem como “deficiente” pela imagem de alguém que possui suas próprias características, sua identidade, sua cultura, sua língua e que é capaz de aprender, desenvolver-se e conviver na escola, como tem sido discutido por Lacerda (2000).

**1.2.** Desempenho do aluno: de acordo com o caderno de atividades confeccionado para e

pelo aluno, pôde-se observar o desenvolvimento de sua aprendizagem no Português escrito e na relação do Português escrito com a LIBRAS.

Observou-se, também, que o aluno, após adquirir os sinais, começou a superar sua condição de “copista”: relacionava o alfabeto digital, o sinal da palavra ou da frase com o Português escrito. A princípio, consultava a escrita da palavra (relação LIBRAS/palavra/desenho do seu caderno). Com o desenvolvimento das atividades diárias, passou a relacionar o sinal, o alfabeto digital e o Português escrito, sem se apoiar no caderno.

Para o aluno desenvolver essas atividades, eram necessárias explicações em sinais, feitas pela professora fluente em LIBRAS, pela educadora surda ou pela professora regente de classe, ao final da intervenção.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

125

## 2 - Avaliação da professora regente da classe em relação ao aluno surdo

Apesar de a intervenção ter proporcionado aprendizagem significativa, promoção do uso de LIBRAS nas condições de ensino, interlocução do aluno surdo com outros segmentos da escola; as práticas pedagógicas empregadas neste estudo ainda se fundamentaram no plano institucional que é organizado para ouvintes e se baseiam no Português como primeira língua. Isto é, o planejamento do ensino se deu sobre a base fonética do Português, que valoriza o canal auditivo-oral.

O planejamento de ensino da escrita com base fonética se reduz à aquisição de práticas e habilidades desvinculadas do contexto social do surdo. Tal planejamento, na maioria dos casos, se limita ao conhecimento gramatical, decodificação/identificação vocabular, tratamento de orações e/ou texto artificiais elaborados para fins didáticos, conforme vem sendo empreendido pelas escolas organizadas para ouvintes (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2002).

### 2.1 - Apresentação da avaliação da professora regente de classe

Na primeira avaliação, dois dias após o aluno surdo iniciar na classe comum, a professora regente o descreveu como esperto e atento ao que se falava. Não fazia sinal, tentava oralizar constantemente e só copiava a matéria da lousa. Quanto à escrita, reconhecia as vogais do alfabeto e não as relacionava com o alfabeto digital. Não fazia atividades diferenciadas, as planejadas para ele no caderno. Demonstrava irritabilidade, e não atendia quando a professora chamava a sua atenção.

Na segunda avaliação, realizada uma semana após contato com a educadora surda, a professora relatou que o aluno parecia mais motivado para realizar as suas atividades. Quando a educadora surda terminava o seu horário na escola, o aluno também parava as suas tarefas. A professora relatou, adicio-

nalmente, que o aluno não fazia atividades sem as comparar a um exemplo. Atendia quando a professora chamava a sua atenção. Começou a executar as tarefas integralmente quando a educadora surda sinalizou que, se não estudasse, iria ficar "burro".

Na terceira avaliação, depois de dois meses, a professora relatou que o aluno passou a se concentrar nas atividades, ajudava os colegas nas tarefas, fazendo sinais. Aceitava quando era corrigido, perguntava em sinais sobre suas dúvidas e continuava realizando as tarefas na ausência da educadora surda.

Na quarta avaliação, no final do semestre, a professora descreveu que foi visível a mudança de comportamento do aluno quanto à execução e compreensão das atividades. A mudança também foi notada em relação aos colegas e participação nas atividades coletivas. Para ela, sua produção aumentou consideravelmente com o apoio da educadora surda, da professora fluente em LIBRAS e dos colegas, compartilhando a mesma língua.

A análise das avaliações da professora revela a impor-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

126

tância: da interlocução em LIBRAS para aprofundamento de conteúdos em Português escrito; da presença da educadora surda, como referência e como modelo para o processo de formação da identidade do aluno surdo; do aprendizado de sinais pela professora regente de classe e pelos colegas ouvintes para interlocução na escola; e da participação da professora fluente em LIBRAS, para apoio e planejamento das várias frentes de intervenção. O envolvimento desses agentes possibilitou avançar na criação de um ambiente inclusivo, atrativo e adequado à diferença dos alunos surdos.

Quando a classe passou a utilizar a LIBRAS e a professora regente de classe passou a utilizar a mediação de LIBRAS para ensinar os conteúdos curriculares, o aluno demonstrou compreender aquilo que escrevia, sugerindo a existência de aprendizagem significativa. Quando o ambiente se torna adequado às diferenças, a aprendizagem ocorre gradati-

va e prazerosamente. Este ambiente propicia a escolarização do aluno surdo com suas possibilidades lingüístico-cognitivas concretizadas (GESUELI e GÓES, 2001) e favorece a emergência de um indivíduo capaz de desenvolver ações transformadoras da natureza.

A respeito da relação linguagem e homem, como ser transformador, Tartuci (2005:151) considera necessário compreender:

Que a linguagem como sistema de signos permite ao homem significar o mundo, traduzir os sentimentos, exprimir o que conhece, organizar e estrutura os pensamentos. [...] Ela é o marco de ingresso do homem coletivo, que constrói a cultura e a si mesmo. Imerso na cultura e na linguagem aí implicada o sujeito é capaz de produzir transformações e ao mesmo tempo “ser” e “sofrer” essa transformação, numa relação de reciprocidade.

Embora as interações em LIBRAS tenham sido cruciais para o desenvolvimento educacional do aluno surdo, é importante notar que a Língua de Sinais não pode ser compreendida apenas como instrumento de comunicação. Nesta perspectiva, tomando como referência as proposições de Vygotsky, Gesueli e Góes (2001:11) consideram:

A relação do sujeito com o mundo não é direta, mas mediada, e que as ocorrências de mediação vão emergir através de outrem e, depois, orientar-se para o próprio sujeito; e que no processo de desenvolvimento do sujeito, a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e como instância de significação por excelência; ou seja, ela não pode ser reduzida meramente, a um instrumento de comunicação.

***Embora as interações em LIBRAS tenham sido cruciais para o desenvolvimento educacional do aluno surdo, é importante notar que a Língua de Sinais não pode ser compreendida apenas como instrumento de comunicação.***

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

127

Neste estudo, evidenciou-se que, quando todos os agentes envolvidos nas questões educacionais se propõem a realizar e assumir atitudes diante do desafio da diferença, há uma mudança de postura em relação ao diferente.

Observou-se, além disso, que na criação de um contexto inclusivo, que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita do aluno surdo, é necessário o envolvimento de todos (pais, alunos, docentes, coordenação, direção) na interlocução educacional.

Este envolvimento exige, numa primeira instância, o ensino-aprendizagem de LIBRAS para interação aluno surdo - outros segmentos da escola, e a aproximação desses segmentos ao "mundo" do surdo. Estas interações têm resultado na busca de novos conhe-

cimentos e na valorização da cultura, da identidade, da língua do surdo, enfim, da sua diferença. Diferença esta que precisa ser respeitada para trazer o surdo para o "mundo dos ouvintes" e os ouvintes para o "mundo do surdo".

III) Planejamento das interações e aprofundamento de conteúdos curriculares para o aluno surdo realizados pela educadora surda junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Embora as atividades se apoiassem no plano oficial, a organização e a seleção das atividades em LIBRAS foram elaboradas pela educadora surda, como relata<sup>4</sup> a seguir:

*Com J. fazer ele falar LIBRAS, porque ele não gosta, porque ouvintes querem que só fala. Errado. J. tem que falar LIBRAS vou conversar muito com ele, falar LIBRAS muito importante, vou começar com mostrar pra ele, como pedir pra fazer tudo, por favor, porque tem ser educado, conhecer escola que estuda, errado ficar mostrando (apontando), ficar abrir boca, ninguém entende, é difícil falar, tem conhecer e saber tudo LIBRAS, ele é surdo, tem que falar LIBRAS, conhecer corpo, comida, roupa, amigos, casa, família. Depois ele ajuda ensinar amigos da escola, todo mundo vai gostar, vai conversar junto, não vai ficar mais bravo, triste, sozinho, vai ter amigos surdos que falam LIBRAS e amigos ouvintes que falam LIBRAS. Eu tenho amigos surdos e ouvintes que falam LIBRAS, é legal, é importante.*

O depoimento da educadora surda mostra a consciência que tem sobre a importância da LIBRAS na vida e educação do surdo e sobre o poder estabelecido ouvinte-surdo, onde prevalece a fala. As discussões de Sá (2002:356) esclarecem como esse poder se estabelece na escola: pelo poder sobre as alteridades, os ouvintes têm negado aos surdos a

<sup>4</sup> Este relato foi escrito pela educadora surda mediante solicitação da professora fluente em LIBRAS (pesquisadora).

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

128

oportunidade de vivenciar, em plenitude, sua língua e sua cultura.

Portanto, a participação de um educador surdo é imprescindível, como ressalta a mesma autora:

Para a instrumentação plena de uma educação bilíngüe e multicultural é necessário que os educadores surdos assumam as posições, pois, “uma língua implica sempre uma cultura dentro da qual – e só dentro da qual – pode adquirir sentidos coletivamente aceitos e concluídos (SÁ, 2002:367-368).

Ainda de acordo com Sá, a presença de professores surdos nos projetos pedagógicos é altamente desejável, pois permite construir uma prática educativa idêntica à que as crianças ouvintes constroem com seus professores ouvintes.

Neste sentido, observou-se que a participação da educadora surda permitiu o desenvolvimento da prática educativa com o aluno surdo, e de uma atitude de reconhecimento da LIBRAS no ambiente escolar e de respeito com o aluno surdo. Sob essas condições dentro da escola, o aluno surdo pode falar e ser falado, mostrando que uma língua diferente pode transitar e ser absorvida pe-

lo meio acadêmico sem trazer constrangimentos para o grupo como um todo, como sugere Lacerda (2000, p.65). O contexto escolar assim organizado favorece a construção da identidade surda.

Os depoimentos da gestora escolar, da professora coordenadora pedagógica, da professora regente de classe, dos pais e do aluno surdo também mostraram a importância da participação da educadora surda dentro da escola, no processo educacional. A atuação desta promoveu interação entre surdo e ouvintes e despertou interesse pela língua e cultura surdas. Conhecer a língua e a cultura surda, para a comunidade escolar, parece ter levado ao reconhecimento da existência da diferença, da necessidade de reorganizar a escola e de disponibilizar meios para o acesso e permanência do aluno surdo. Isto é, à conscientização de todos a partir do conhecimento adquirido na prática

escolar. Estas mudanças são mencionadas nos depoimentos da gestora escolar, da professora regente de classe, da coordenadora pedagógica, dos pais do aluno surdo e demais professores, na ocasião em que a educadora surda deixou a escola.

Os depoimentos revelaram que é indispensável, para o processo educacional dos alunos surdos, não só a presença da LIBRAS, mas também discussões sobre a cultura surda, como pondera Dorziat (1999).

A presença da língua e da cultura surda nas escolas possibilita mudar o foco para o entendimento de surdez e de surdos, como ressalta Sá (2000:365). Para ela, os surdos não devem ser vistos como membros deficitários da comunidade ouvinte, mas membros de uma comunidade minoritária, com sua própria língua, cultura e convenções: há que se criar escolas onde a diferença tenha um espaço de expres-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

129

são, escolas em que as pessoas tenham o direito de ser diferentes.

Em síntese, o agente do educador surdo foi importante para ensinar LIBRAS, auxiliar no planejamento educacional e oferecer explicações adequadas sobre o conteúdo ministrado em LIBRAS, o que facilitou a compreensão e a apreensão do aluno surdo, como discute Lacerda (2002).

#### IV) Apropriação de LIBRAS em diálogos entre educadora surda e aluno surdo.

A partir das anotações do diário de campo, pode-se notar que a interlocução entre educadora surda e aluno surdo começou a acontecer e pareceu influenciar no reconhecimento desse aluno como sujeito, capaz de se relacionar com outros e de superar a sua condição de isolamento.

Este aluno, como a maioria dos surdos, não teve oportunidade de adquirir precocemente a Língua de Sinais, o que pode ter acarretado efeitos marcantes na sua formação, como resalta Góes (2000).

O início de diálogos com a educadora surda melhorou a qualidade da experiência escolar do aluno, demonstrada pelo resultado de suas atividades escolares e pelas suas atitudes. Como discute Góes (2000), a qualidade da experiência escolar depende das formas pelas quais é abordada a questão da linguagem. O ensinar-aprender se dá dialogicamente.

Considerando a criação de um ambiente inclusivo, os diálogos em LIBRAS não podem ficar restritos à comunicação em sala de aula ou à mediações em estratégias de ensino; devem ser compreendidos mais além. A interlocução na primeira língua desse aluno é uma questão fundamental que permite ao surdo significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade (GÓES, 2000:48).

Após o término do programa, solicitou-se a opinião do aluno surdo e da educadora surda sobre a participação dessa educadora no programa.

Os depoimentos mostraram que a presença do adulto surdo no ambiente escolar possibilitou uma mudança na forma em que o aluno surdo era visto por si próprio e por todos da instituição escolar.

A presença dessa educadora reforçou a auto-imagem e auto-estima do aluno surdo levando-o a ser respeitado e visto como uma pessoa capaz de aprender, de se relacionar, de conviver e, acima de tudo, uma pessoa que possui cultura e língua diferentes. Favoreceu, também, a divulgação e aquisição, para os ouvintes, da LIBRAS como uma outra língua.

#### V) Planejamento de aulas de LIBRAS para ouvintes realizado, pela educadora surda, junto à professora fluente em LIBRAS e implementação

Após o término das aulas da educadora surda para os alunos ouvintes, solicitou-se a opinião dos mesmos sobre a participação dessa educadora no programa.

Nos depoimentos dos alunos foram considerados aspectos em relação à importância da aprendizagem de LIBRAS.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

130

***a escola não deve funcionar como mera transmissora de conhecimentos. Deve-se buscar o "pleno desenvolvimento do educando", enfatizando as formas de convivência, a visão multicultural crítica, o respeito às diferenças e às atitudes das pessoas. A responsabilidade é mútua para tornar a escola de todos e para todos.***

Por meio dos sinais aprendidos, os alunos puderam se comunicar com o colega surdo, entendendo-o e fazendo-se entender. Usando os sinais, puderam ajudar o coleguinha surdo em suas atividades. Além disso, houve possibilidade de melhor convivência, socialização na escola.

Observou-se que as presenças da educadora surda e dos sinais contribuíram para os alunos ouvintes minimizarem as barreiras que os separavam do aluno surdo. Essas presenças na educação tornaram possível aos surdos o direito de serem surdos (DORZIAT, 1999). Para Dorziat (1999:132):

As condições sociais exigem do indivíduo, surdo ou não, o assumir de diferentes papéis, de diferentes identidades. Assim a escola deve pensar em desenvolver as potencialidades do indivíduo, do cidadão, de modo a contribuir para a redução das barreiras excludentes da sociedade.

É importante lembrar que desenvolver as potencialidades do cidadão exige criar formas diferenciadas para quebrar padrões existentes na busca de uma sociedade para todos (DORZIAT, 1999), o que, para o aluno surdo, vai além da aprendizagem em sua língua. É necessário garantir a interlocução na escola, começando com os seus colegas.

Isto posto, fica claro que a escola não deve funcionar como mera transmissora de conhecimentos. Deve-se buscar o "pleno desenvolvimento do educando", enfatizando as formas de convivência, a visão multicultural crítica, o respeito às diferenças e às atitudes das pessoas. A responsabilidade é mútua para tornar a escola de todos e para todos.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

131

## Considerações finais

Este estudo buscou apontar ações que podem mudar o quadro educacional em relação ao aluno surdo. Para que essas mudanças se efetivem, deve haver participação de todos os agentes educacionais, inclusive do surdo. Só por meio desse comprometimento é possível tornar realidade a construção de uma prática educacional que transforme a escola monolíngüe para ouvintes em uma escola bilíngüe, também para surdos.

O envolvimento do professor fluente em LIBRAS, do professor regente de classe, capaz de se expressar em sinais, e do educador surdo facilitaram as condições para ensino-aprendizagem do aluno surdo em classe comum e para interação entre esse aluno e os ouvintes, comprovando as discussões que vêm sen-

do desenvolvidas por Skliar e Lunardi (2000) sobre a necessidade de compartilhamento de uma mesma base lingüística entre os agentes educacionais.

Além disso, este estudo mostrou, por meio da implementação de práticas educacionais que envolveram educadores ouvintes, alunos ouvintes e educadora surda, que é possível concretizar as ações desses novos agentes na escola.

Especificamente quanto à ação do educador surdo, percebeu-se que esse agente, além de mediar as interações lingüísticas, é fundamental para o desenvolvimento educacional, social, cultural dos alunos surdos, ou seja, para aprofun-

damento dos conteúdos curriculares e construção do conhecimento escolar. A presença do educador surdo permite que o aluno se assuma como surdo e abre espaços para discussões sobre surdez em um ambiente ouvinte, levando informações sobre a cultura surda e a LIBRAS e possibilitando a interlocução do aluno surdo com todos da instituição escolar.

Atualmente, a grande maioria dos alunos surdos chega à escola sem conhecer a LIBRAS, portanto a presença do educador surdo como interlocutor das crianças surdas é fundamental para a apropriação da sua primeira língua, fato que valoriza ainda mais a ação desse educador dentro do movimento de inclusão.

A legislação, entretanto, assegura e prevê a participação efetiva do educador surdo ape-

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

132

nas para ministrar LIBRAS, isto é, para a construção das interações lingüísticas. A ação do educador surdo, contudo, deve ir além do ensino de LIBRAS.

Outro aspecto, relacionado às ações do educador surdo nas escolas é viabilizar o seu acesso profissional dentro das escolas no que se refere à abertura de vagas, critérios adequados para emissão de laudos médicos e formação ajustada ao momento educacional brasileiro. Quanto a esses aspectos, neste estudo, a participação da educadora surda só se viabilizou porque a pesquisadora a auxiliava com uma ajuda de custo. É inadmissível, em uma época de mudanças e investimentos na educação, que programas educacionais adequados ao desenvolvimento dos alunos em

todas as suas características sejam subsidiados pelos agentes comprometidos com a melhoria da qualidade de ensino.

É importante esclarecer, também, que este estudo não envolveu todos os funcionários da instituição escolar, como por exemplo, os agentes escolares e os funcionários de apoio, porque o tempo da intervenção foi pequeno e limitou o trabalho desenvolvido. Um ambiente inclusivo só ocorre, de fato, quando todos os que atuam dentro da escola participam das ações desenvolvidas junto aos alunos.

A professora fluente em LIBRAS exerceu o papel de auxiliar no planejamento escolar e nas interações da professora regente com a educadora surda, dos alunos ouvintes com o aluno surdo, enfim, com a comunidade escolar, o que possibilitou ações educacionais mais ajustadas à realidade educacional do momento.

Neste estudo, as presenças da educadora surda e da professora fluente em LIBRAS foram muito além de planejar e ministrar os conteúdos acadêmicos. Houve um envolvimento desses agentes com a maioria dos outros agentes da instituição escolar, resultando na possibilidade de expandir a intervenção para toda a escola.

Acredita-se que, por meio de estudos, ações e vontade política, será possível reorganizar a escola, segundo princípios que têm como alicerce o intercâmbio das diferenças individuais e o convívio com a pluralidade humana.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

133

## Referências Bibliográficas

- BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/>. Acesso em fevereiro de 2006.
- DIAS, T R S; PEDROSO, C; ROCHA, P; FERRINI, C e ROCHA, J., (2003). *Educação e surdez: grupos de estudo de profissionais no enfoque bilíngüe*. In GONÇALVES, M F C (Org.) Educação Escolar: identidade e diversidade. Florianópolis: Insular.
- DIAS, T. Educação de surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M A ; WILLIANS L C A (Orgs), (2004). *Temas em Educação Especial*. São Carlos/SP: EdUFSCar, p.43-48.
- DORZIAT, A., (1999) *Concepções de surdez e de escola: pontos de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. (Tese de Doutorado). São Carlos/SP: UFSCar.
- FELIPE, T. A., *LIBRAS em contexto: curso básico*. Livro do estudante cursista. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- GESUELI, Z. M. e GÓES, M.C.R., *A Língua de Sinais na elaboração da criança surda sobre a escrita*. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em setembro de 2001.
- GOÉS, M.C.R., (2000). *Com quem as crianças surdas dialogam em sinais*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 29-49.
- LACERDA, C.B.F., (2002). *O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades*. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (Orgs) Letramento e minorias. Porto Alegre: Mediação, p.120-128.
- LACERDA, C.B.F., (2000). *O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) Surdez: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84.

# REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

JAN-DEZ/06

134

LACERDA, C B., (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos Cedes, vol. 19, n.46, Campinas/SP. Sept. .

LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. e CAMPOS, S.R.L., (2002). *Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional*. In: LODI, A.C.B., HARRISON, K.M.P., CAMPOS, S.R.L. e TESKE, O. (Orgs) *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, p.35-46.

MOURA, M C., (2000). *O Surdo: caminhos para uma Nova Identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

SÁ, N. R. L., (2002). *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas.

SKLIAR, C.B. e LUNARDI, M.L., (2000). *Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar*. In: LACERDA, C.B.F. e GÓES, M.C.R. (Orgs.) *Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Editora Lovise, p. 51-84.

TARTUCI, D., (2005). *Re-significando o "Ser Professor": discursos e práticas na educação de surdos*. (Tese de Doutorado). Piracicaba/SP: UNIMEP.

THIOLLENT, M., (1988) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.