



UNIRIO
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

RENATA DOS SANTOS COSTA

***Alfabetização de crianças da escola pública: uma
visão especial ou uma prática de inclusão?***

**Rio de Janeiro
2008**

RENATA DOS SANTOS COSTA

***Alfabetização de crianças da escola pública: uma
visão especial ou uma prática de inclusão?***

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Pedagogia, Escola de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Pedagoga, orientada pela Prof^a Dr^a Carmen Sanches Sampaio.

**RIO DE JANEIRO
2008**

A Caroline, Flávio Milani, Renata Ferreira e, tantos outros sujeitos surdos com os quais tenho aprendido a valorizar a Língua Brasileira de Sinais e o bilingüismo.

AGRADEÇO...

A Deus, por sempre me mostrar diante das batalhas cotidianas da vida, que vale à pena lutar por um sonho com persistência, fé e esperança.

Aos meus pais, irmãos e avó, sempre presentes em minha vida, me apoiaram em todos os momentos.

Ao Drº Walter e Drª Liliane, guardo com carinho todos os conselhos e experiências que me encorajaram na reta final do vestibular.

A minha orientadora, professora Carmen Sanches Sampaio, com quem aprendi e aprendo tantas coisas: valorizar o magistério; estudar com dedicação; trabalhar com compromisso e amor; ler e escrever com prazer; (com) partilhar conhecimentos, experiências, expectativas, amizade, afetividade e etc. Agradeço pela paciência, por potencializar minha escrita e por ajudar-me em minha formação inicial de professora pesquisadora.

Às professoras Ana Paula Venâncio, Renata Ferreira, Elaine Matias e Margarida Santos, pelos ensinamentos, incentivos, conselhos, amizade e solidariedade.

A todos os alunos e alunas da turma 501, aprendi muitas coisas com vocês. Obrigada por me receber, acolher e respeitar com tanto carinho.

Ao Flávio Milani e Renata Ferreira, profissionais e amigos que muito me ajudaram. Pude contar com eles diversas vezes durante todo o período de minha graduação.

Ao GPEC (Grupo de Pesquisa Escola e Cotidiano) grupo de pesquisa no qual fui acolhida e aprendi muito com as professoras, professores, colegas de graduação e, demais profissionais da educação que fizeram parte dessa rede.

Aos amigos e amigas que conheci na graduação da Unirio. Guardarei com carinho todos os momentos especiais que passamos juntos nos últimos quatro anos. Quero dedicar a três amigas especiais, que sempre farão parte da minha vida: Aline, Ana Paula e Luana.

Ao movimento estudantil Alfa & Ômega, lembrarei para sempre dos momentos de paz, união, fé e amizade que compartilhamos. Nunca esquecerei vocês: Fernanda, Rose, Débora, Liz, Joice, Eliege, Rebeca, Jéssica, Tininha, Rodolfo e Rodrigo.

A UNIRIO, universidade que ajudou na minha própria construção como profissional da área de educação. Através de seus muitos professores da Escola de Educação construí diversos conhecimentos, aprendi diversas coisas e vivenciei muitos momentos que guardarei por toda minha vida.

A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Com a língua de sinais o surdo toma a palavra.

CARLOS SKLIAR

Resumo

No presente trabalho monográfico “*Alfabetização de crianças da escola pública: uma visão especial ou uma prática de inclusão?*”, acompanhei, por quatro anos, da Classe de Alfabetização ao 5º ano de escolaridade (antiga 4ª série) do Ensino Fundamental uma mesma turma, formada por crianças das classes populares, de uma escola pública do Rio de Janeiro. A metodologia que norteou minha prática de pesquisa está baseada na investigação narrativa (Connelly & Clandinin, 1995) e na investigação do cotidiano (Alves, 2002; Garcia, 2003; Pais, 2003; Barbosa, 2002; Sampaio, 2003). Carlos Skliar (1998, 2003, 2005) e Regina Maria de Souza (1998) foram autores que muito contribuíram para uma reflexão mais crítica com relação à Educação e Surdez. No campo dos estudos do cotidiano busquei uma investigação **no** cotidiano escolar **com** as professoras e as crianças. Muitos autores contribuíram, também, de forma significativa para a ampliação de minha compreensão sobre o processo de ensinar/aprender a ler e a escrever e nas questões relativas ao processo alfabetizador, fornecendo-me ferramentas importantes para pensar (e praticar) a alfabetização rompendo com uma concepção mecanicista do ensino da leitura e da escrita ainda hegemônica no cotidiano escolar. Desafiei-me a trabalhar com a investigação narrativa possibilitando refletir e escrever sobre as narrativas (orais e escritas) das professoras e crianças. Trabalhei na perspectiva teórica da pesquisa participante (Ezpeleta & Rockwell, 1986), pois, a ação investigativa teve o compromisso de contribuir para “modificar” a “realidade” pesquisada e, neste processo, pude também experimentar um movimento de mudança. A presença de uma aluna surda em uma turma de crianças ouvintes, instigou-me a investir na realização de uma prática pedagógica que transforme a diferença em vantagem pedagógica. Esse processo, que elege o bilingüismo como uma prática cotidiana na sala de aula, levou-me a pensar em como lidamos no dia-a-dia da escola com a questão da Surdez como diferença. Sei que essa experiência é de significativa importância para minha formação inicial de professora, pois aprendi a *valorizar a prática como local de conhecimento* (GARCIA, 2003).

Palavras - Chave: Alfabetização discursiva – Surdez e Educação – Cotidiano escolar.

ÍNDICE

I – INTRODUÇÃO.....	9
II – JUSTIFICATIVA.....	12
III – A ESCOLA INVESTIGADA–CHEGANDO NA SALA DE AULA	14
IV – METODOLOGIA.....	18
V – O COTIDIANO EM DISCUSSÃO.....	23
5.1 - Experiências e cotidiano: processo de alfabetização discursiva.....	21
5.1.1 – Concepção de alfabetização que subsidia a prática de leitura e escrita na turma investigada.....	31
5.2 - Surdez e Educação: escolas regulares ou escolas especiais?.....	34
5.3 – Disciplina optativa de Surdez e Educação.....	46
5.4 – Escola e diferença(s): modos de pensar e agir.....	50
5.5 – Alfabetização da aluna surda em língua de sinais e português: o papel das aulas de apoio.....	52
5.6 - Aula de Libras e teatro em língua de sinais.....	55
5.7 - Experiências e Cotidiano.....	58
5.8 - Pesquisa com o cotidiano: desafios.....	67
VI – SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA PESQUISA EM DIFERENTES ESPAÇOS.....	72
6.1 – Ida à Unicamp e à Unip.....	72
6.2 – Ida à APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos).....	75
6.3 – Ida à FAETEC.....	77
6.4 – Apresentação na 6ª Jornada de IC/Unirio (junho de 2007).....	78
6.5 – Apresentação no 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil).....	79
6.6 – Conversa com a professora Regina Maria de Souza na Unicamp.....	81
VII–CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
VIII–REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	89
IX – ANEXOS	93

I – INTRODUÇÃO

Esta produção monográfica é resultado da pesquisa realizada enquanto bolsista de Iniciação Científica PIBIC/ CNPq no período de agosto de 2005 a junho de 2008. Considero importante para a minha formação inicial de professora alfabetizadora ter participado do GPEC¹ (Grupo de Pesquisa Escola e Cotidiano) porque, neste grupo, tive acesso a discussões sobre questões de pesquisa e educação e surdez, tema em que atuo. Fui muito bem recebida no grupo, não só pela orientadora, mas por toda a equipe de jovens pesquisadores. Em meu primeiro trabalho de pesquisa de campo, pude acompanhar o processo de ensino-aprendizagem vivido por uma turma de alfabetização. O assunto a ser investigado me pareceu instigante, pelo fato de participantes do grupo estarem pesquisando a alfabetização no seu dia-a-dia e, principalmente, me interessei em conhecer a aluna surda incluída na turma que acompanhamos desde a classe de alfabetização.

A alfabetização é um processo de conhecimento que envolve, primeiramente, questões de aprendizados adquiridos pela criança, antes mesmo de sua entrada para a escola (no convívio com os adultos/familiares e crianças mais experientes), ou seja, a alfabetização acontece desde que a criança nasce.

Na escola, a professora² deve ter em mente que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. A tarefa coerente do educador é desafiar o educando para que se sinta instigado a conhecer e a aprender.

É preciso que a criança, desde o início da experiência escolar, vá assumindo-se como sujeito também da produção do saber. Sendo assim, no aprendizado escolar é necessário um ambiente próprio para o aprimoramento e desenvolvimento infantil.

O ensino e a aprendizagem, na maioria das vezes, são sinônimos de fracasso, devido à “métodos” que dificultam a compreensão pela criança do que está sendo discutido.

¹ As reuniões desse grupo de pesquisa, do qual, na época, participavam estudantes do Mestrado em Educação da Unirio e alunos e alunas da Graduação (curso de pedagogia da UNIRIO E UFF), além de uma professora do INES, aconteciam terça-feira, das 14:00 às 17:00 horas, na sala do laboratório de Metodologias Didáticas, no prédio do CCH/UNIRIO.

² Utilizo, durante o texto, professora e não professor, genérico masculino, porque, majoritariamente, são mulheres professoras que, no cotidiano da escola, trabalham com as crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Alfabetizar não é tarefa fácil. O professor precisa ser flexível, paciente e competente, pois a aprendizagem requer tempos diferenciados. É fundamental um educador que apresente bom senso, segurança, competência profissional e generosidade, como já destacava Paulo Freire:

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. (...) O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e aprender com o diferente... (FREIRE, 1996:18).

No contato inicial com a escrita a criança precisa viver a experiência da autoria. Da intimidade com a produção de textos, com a leitura de textos dos colegas, com textos outros presentes no cotidiano e trazidos para a sala de aula é que se vai construindo o aprendizado. É preciso também criar situações que mostrem que o erro faz parte da construção de qualquer aprendizagem.

Não pode haver discriminação em nenhum sentido. A percepção que o aluno terá do professor não resultará somente de como ele atua, mas de como o aluno entende que o professor atua. O professor deve estar atento à leitura que fazem das atividades compartilhadas e deve compreender a significação do silêncio ou de um sorriso.

Nesse sentido, penso que quanto mais solidariedade existir entre o professor e o aluno, dentro do espaço e tempo escolar, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.

O processo de alfabetização era algo novo para mim no início da pesquisa, mas, a cada dia, fui ampliando meus conhecimentos a esse respeito. Além de ter começado a fazer pesquisa de campo³ em uma turma de alfabetização, desde outubro de 2004, como bolsista voluntária, investiguei a questão da surdez que é meu campo de trabalho e interesse. Foi prazeroso unir a experiência que tenho com surdos à parte teórica que pude conhecer e aprofundar nas discussões cotidianas da ação pesquisadora.

Percebi durante esse processo, que não é apenas a alfabetização que precisa ter sentido, qualquer aprendizagem só se dá, de fato, quando o sentido está presente.

³ Desde outubro de 2004 que, semanalmente, realizei uma observação participante em uma turma de crianças em processo de alfabetização de uma escola pública. Turma que a professora Carmen Sanches, orientadora desse subprojeto de pesquisa, investiga. Nessa turma existe uma aluna surda.

O processo de alfabetização vivenciado por uma turma do 1º segmento (CA à 4ª série) do ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro)⁴, despertou vários questionamentos que se transformam nos objetivos da ação pesquisadora:

- Qual (is) a(s) concepção (ões) de alfabetização que norteia(m) a ação alfabetizadora desenvolvida na sala de aula investigada?
- O fato de existir uma aluna surda, nesta turma, enriquece ou dificulta as atividades desenvolvidas em sala de aula?
- Como acontece o processo de alfabetização em uma turma de crianças ouvintes com a presença de uma criança surda?
- A metodologia de ensino adotada abre espaços para que os alunos e alunas tenham liberdade de opinião?
- O que pensam pais/responsáveis, professores e professoras, alunos e alunas e direção escolar a respeito da inclusão?
- O trabalho é desenvolvido de maneira que todos possam aprender sem discriminação e exclusão?
- Como é trabalhada a questão da leitura e da escrita com essas crianças?
- Qual o papel desenvolvido pelo ILS (Intérprete de Língua de Sinais) no processo de alfabetização de uma aluna surda incluída em uma turma de ouvintes?

⁴ Esta escola está vinculada à FAETEC (Fundação de Assistência às Escolas Técnicas) e, conseqüentemente, à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do RJ.

II – JUSTIFICATIVA

A escolha do tema, dessa produção monográfica, está articulada a algumas oportunidades que tive durante os últimos cinco anos ao trabalhar, voluntariamente, com surdos na educação. Apesar de sempre ter recebido apenas uma ajuda de custo, essa temática sempre me interessou e sempre procurei essas experiências práticas. Por ter vários amigos surdos e participar, um pouco, das lutas cotidianas enfrentadas por esses sujeitos visando a conquista de seu merecido espaço e oportunidades, estou consciente da visão ainda preconceituosa presente na sociedade brasileira em relação aos surdos e aos intérpretes que lutam pelo reconhecimento de seu trabalho como uma profissão. Algumas vezes, as maiores dificuldades estão presentes nos lares, pois os próprios pais não aceitam e compreendem a Língua de Sinais, apenas fazem uso de gestos construídos nas relações familiares.

Encontrei no GPEC um lugar ideal para dar melhor forma (estudos e pesquisas) e fugir da pura empiria e conhecer/ analisar as teorias produzidas em função dessa temática – surdez e educação. As discussões realizadas têm confirmado o que até então, desconfiava:

A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos constituam, então, uma comunidade lingüística minoritária diferente e não um desvio da normalidade. Com a língua de sinais o surdo toma a palavra (SKLIAR, 1998:142).

Sempre me incomodei com certas opiniões a respeito da educação dos surdos e, sempre questioneei alguns juízos que emitiam certas classificações sobre as suas potencialidades físicas e cognitivas.

Aprendi LIBRAS no ano de 2000 e, a partir de 2002 entrei numa ONG que trabalha com alfabetização de jovens e adultos para ouvintes, mas o meu interesse era o de ajudar três amigos surdos, pois um estava no 3º ano e os outros dois no 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Nesta sala de aula, com esses três alunos incluídos, comecei a despertar e procurar respostas não só sobre a educação de surdos mas, principalmente, de como o professora consegue reconhecer e trabalhar com as singularidades de seus alunos e alunas visando construir um conhecimento coletivo respeitando suas identidades culturais.

Esses surdos, apesar de já estarem no 3º e 5º ano de escolaridade, não sabiam escrever a Língua Portuguesa de acordo com as regras gramaticais, além do grande medo e dificuldade de utilizarem a escrita, escreviam na mesma construção verbal que

utilizavam em LIBRAS, ou seja, sem algumas conexões próprias do Português. Isso me entristeceu porque, já sabia de casos de vários surdos que durante um período haviam freqüentado a escola, mas por diferentes razões abandonaram a escola sem adquirirem a forma escrita do português. Apesar de, na época, eu não possuir nenhuma teoria que comprovasse minha suspeita, não acreditava que essas “dificuldades” fossem apenas e, exclusivamente, por eles serem surdos.

No início de 2004 surgiu a possibilidade de atuar como intérprete de Língua de Sinais em um curso superior de Desenho Industrial. Com essa experiência, comprovei algumas das minhas suspeitas. Esse aluno surdo universitário conhecia e utilizava a língua de sinais e não apresentava nenhuma dificuldade na escrita do português. Ele era o único aluno surdo na turma de ensino superior e um dos melhores alunos.

Li e vi em uma dissertação de mestrado a confirmação do que vivo na prática:

Para fazer parte do processo de aprendizagem do aluno surdo, a educação tem convocado o intérprete de língua de sinais, sem, entretanto conhecer a sua função e abrangência na sala de aula. Consequentemente, não se tem preocupado em criar cursos de formação para o intérprete educacional. Fica, portanto, sob a responsabilidade de cada profissional a sua formação (ROSA, 2005:9).

Penso e acredito que sujeitos surdos e ouvintes podem fazer parte do mesmo sistema de ensino, desde que as oportunidades de aprendizagem e compreensão não sejam tão desiguais, como são atualmente. Se não existir um intérprete de língua de sinais, profissionais surdos (professores, instrutores, monitores) além de outros recursos visuais, o trabalho fica inviável.

Hoje, a partir da minha experiência e estudos realizados, posso afirmar que a noção de inclusão não é compatível com a de integração. A inclusão pressupõe uma abrangência maior e a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. É um processo através do qual a sociedade deve se repensar para incluir e capacitar pessoas até então excluídas permitindo a participação social e educacional ativa de todos os cidadãos. Incluir, para mim, significa compreender, envolver, acolher. Fazer com que o outro participe e possa aprender. Inclusão seria, nesse caso, compreendida na perspectiva da entrada do aluno surdo em uma escola regular bilíngüe, qualificada como inclusiva.

III – A ESCOLA INVESTIGADA – CHEGANDO NA SALA DE AULA

A minha chegada ao Instituto Superior de Educação do RJ foi impactante. Tinha ouvido falar várias vezes dessa instituição antes de conhecê-la, mas não imaginava que fosse tão grande. Fiquei encantada com a estrutura física do prédio. Uma bela arquitetura, uma escola tombada pelo patrimônio histórico (foi criada num importante momento da história da educação do nosso país). No ano de 2005, o ISERJ completou e comemorou os seus 125 anos de existência. Enquanto caminhei até o 1º segmento, que fica em um prédio anexo ao principal, procurei observar com atenção todos os espaços (pátios, bibliotecas, ginásio, os alunos, as escadas, a piscina...).

Não foi diferente a minha curiosidade ao entrar na sala de aula (CA) para conhecer as crianças e a professora (out/2004). Gostei da sala, olhei para todos os cantos e a percebi como um espaço humanizado, pois tinha fotos de todos os alunos, alunas e professora em um mural, as datas de aniversário de cada um, textos e desenhos feitos pelas crianças e, para minha surpresa, até um alfabeto em Língua de Sinais.

A classe que acompanhei, desde outubro de 2004, era formada por crianças das classes populares. Na Classe de Alfabetização, eram 19 crianças entre 7 e 8 anos de idade e a aluna surda de 11 anos. A professora já recebia auxílio dos estudantes do curso de Pedagogia da UNIRIO e UFF que se revezavam durante os dias da semana. Com menos frequência, alguns alunos e alunas do Curso Normal Superior do ISERJ realizavam estágio nesta turma.

Nesta turma, ao final de 2004, apenas a aluna surda não aprendeu a ler e escrever. Essa aluna, na Classe de Alfabetização, conhecia pouco de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Havia começado, na época, a utilizar essa língua um pouco com a Fonoaudióloga que a atendia, duas vezes na semana. Esta profissional utilizava a Língua de Sinais somente como um apoio sem considerá-la essencial para a comunicação e desenvolvimento cognitivo dos surdos. O trabalho realizado no consultório investia na oralização e leitura labial. Como chama nossa atenção Carlos Skliar:

(...) Pode se dizer que a educação dos surdos parece se encontrar, hoje, diante de uma encruzilhada. Por um lado, manter-se, ou não, dentro dos paradigmas da educação especial reproduzindo o fracasso da ideologia dominante - movimento de tensão e ruptura entre a educação especial e a educação de surdos. Por outro lado, aprofundar as práticas e os estudos num novo campo conceitual, os Estudos Surdos, quebrando assim a sua dependência representacional com a educação especial, e se aproximando dos discursos, discussões

e práticas próprias de outras linhas de pesquisa e estudo em educação (SKLIAR, 1998:11).

A interação entre as crianças e destas com a professora, me surpreendeu, pois são unidos, carinhosos e atenciosos uns com os outros. Isso não significa que não existiam momentos de conflitos na sala. As crianças, embora agitadas, são bastante espontâneas. Fui bem recebida, também, na escola. As crianças me pediam com, freqüência, para ensinar alguns sinais e a aluna surda ficava perto de mim acompanhando o sinalizado.

Uma das coisas que mais me interessou observar foram os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças e a competência pedagógica da professora. Estava acostumada com métodos de ensino tradicionais onde os alunos são tratados sem nenhuma sensibilidade no que se refere ao grupo social que fazem parte ou, também, desconsiderando a própria personalidade infantil. Aprendi com as leituras realizadas e com o observado, nesta sala de aula, que a interação e interlocução são muito importantes para o processo ensino/aprendizagem.

A escola tradicional brasileira acreditava que para o aluno aprender era preciso ficar insistindo na repetição de conceito (...) Grandes pensadores disseram que a criança não é um ser passivo, mas interativo. A criança aprende em situações de interação e interlocução (SMOLKA, 1996:76).

Nem imaginava que acompanhar o dia-a-dia dessa turma fosse me fazer pensar e repensar tantas questões. Principalmente a questão do fracasso escolar existente no nosso país nas séries iniciais, na alfabetização. Muitas crianças das classes populares saem da escola, depois de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever. Desistem de insistir em aprender e saem pior do que entraram, pois antes tinham uma esperança de aprender, e ao sair levam a certeza de sua incapacidade. Novamente é Ana Luiza B. Smolka que me ajuda a compreender certas questões:

Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação... (idem, 1998:37, 38).

Nas aulas, da turma que acompanhei, há espaço para o diálogo, debates e aprendizados variados. A professora faz questão de frisar que também aprende com seus alunos, numa construção conjunta, confirmando o que nos diz Paulo Freire em *Pedagogia da autonomia*:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996:29).

As crianças, da turma investigada, têm suas experiências respeitadas, dão sugestões, interferem no trabalho realizado. Conhecimentos são trabalhados a partir de textos lidos ou criados pelo grupo. Os fatos vivenciados, fora e dentro da escola, permeiam e dão suporte às reflexões, discussões e escutas produzidas. Diferente de outras instituições, não há uma cartilha pronta, onde os alunos são obrigados a exercitar a leitura e a escrita a partir de um vocabulário sem “sentido”. Essa turma, já no 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, aprendia de modo coletivo, a ser “autônoma”, segura e a respeitar as diferenças.

Outro grande aprendizado refere-se ao modo como a professora da turma se relaciona com a aluna surda. Em 2005, mesmo não conhecendo a Língua de Sinais criou um código de sinalização e, algumas vezes, compreendia a aluna surda e vice e versa, muito mais do que eu, que conheço LIBRAS. As outras crianças também utilizavam muito desses códigos e sinais para se comunicarem com a colega surda. Essa aluna que não ouve não era deixada à margem do discutido e trabalhado, em sala de aula. Era impossível não perceber que ficava mais difícil a compreensão pela aluna surda dos acontecimentos trabalhados sem a presença de uma intérprete de língua de sinais, todos os dias, na sala de aula.

Aprendi com a fala da intérprete Andréa Rosa, quando diz em sua dissertação de mestrado que:

Discutir a prática do intérprete de língua de sinais é uma novidade, uma vez que a tarefa do intérprete de sinais tem sido normalmente discutida a partir do enfoque da educação especial. Assim sendo, é usualmente considerado mediador da aprendizagem do aluno surdo (entendido como deficiente auditivo) na escola regular (entre os considerados “normais” porque falantes e ouvintes). (ROSA, 2005).

O meu interesse em aprender LIBRAS começou através de uma amiga que me apresentou a um surdo. Fiquei constrangida com a situação porque nunca havia me deparado com um sujeito surdo e foi horrível não entender nada do que queria me dizer.

Fui logo procurar um local onde pudesse aprender a Língua de Sinais pois, não queria depender de uma outra pessoa para mediar minha comunicação com os sujeitos

surdos. Não foi nada fácil encontrar informação sobre os locais que oferecem o curso. As instituições e federações que realizam esse trabalho eram muito distantes de meu bairro e decidi, então, me inscrever num curso de LIBRAS em uma igreja evangélica próxima da minha casa.

Essa é uma dura realidade vivida principalmente pelos surdos e, também, pelas pessoas que desejam aprender a interagir com eles. Poucas são as instituições governamentais que promovem a criação e a divulgação de cursos que forneçam acesso a LIBRAS. Instituições não governamentais e filantrópicas têm exercido a responsabilidade que deveria ser governamental.

IV – METODOLOGIA

No grupo de pesquisa – GPEC – pude ter acesso a textos que têm contribuído para a compreensão do que é fazer pesquisa, como e para quê pesquisar. Inicialmente, estudei os textos de Marisa Vorraber (1996) e Sandra Mara Corazza (2002) que centram as reflexões em torno de possibilidades outras de se pensar e fazer pesquisa em educação. Em seguida, iniciei algumas leituras sobre a questão da alfabetização. Textos de Paulo Freire (1997) retornaram e a leitura do já conhecido passou a ser outra. Conheci Regina Leite Garcia⁵ (2001), Ana Luiza Smolka (1998) e Regina Maria de Souza (1998). Pude também começar a pensar, mais especificamente, sobre a questão metodológica ajudada pelos textos de Garcia (2002, 2003) e Alves (2002) na discussão realizada sobre *pesquisa com o cotidiano* e Connelly e Clandinin (1995) pude compreender melhor modos de fazer pesquisa subsidiados pela investigação narrativa. Esses estudos e discussões auxiliaram na fundamentação e no embasamento teórico de meu tema de pesquisa. Pude também pensar com mais clareza e, mais, especificamente, sobre a questão metodológica.

A metodologia que tem norteado a ação investigativa baseia-se na *investigação narrativa e na pesquisa com o cotidiano*.

(...) Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo (...) La narrativa está situada em una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada em la experiencia vivida y em las cualidades de la vida y estudio de la educación (CONNELLY & CLANDININ, 1995:11, 17).

Essa opção teórico metodológica não tem como referência um modelo totalitário de racionalidade e não teme as incertezas. Tomo a prática docente como objeto de reflexão, buscando compreender a teoria que se encontra subjacente à prática, desafiando-me a valorizar a prática como local de produção de conhecimentos.

Concordo com educadores e pesquisadores que partem do princípio de que estamos na escola não para dirigir, comandar ou criticar apenas as práticas educativas e os saberes presentes, mas, sim, para realizar ações investigativas **com** as professoras e professores e não **sobre** elas e eles.

⁵ Coordenadora do GRUPALFA, trabalha com a investigação cotidiana e narrativa a bolsista IC/Pedagogia UFF, orientada pela professora Regina L. Garcia, participou das discussões do GPEC, na UNIRIO, no período em que fui bolsista voluntária.

Nesse sentido, semanalmente, duas vezes por semana, participei das atividades desenvolvidas com a turma investigada, que nesse ano está no 5º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Como já explicitarei no corpo desse texto, acompanho, desde outubro de 2004, essa turma de crianças (do 1º ao 5º ano de escolaridade). Participei, também, dos Centros de Estudos (Montoan, 2003) e Conselhos de Classe que aconteciam na escola. Estar nesses espaços coletivos de discussão, planejamento e avaliação da prática pedagógica da escola garantiu a ampliação do meu “olhar” e, da minha compreensão sobre a sala de aula e o processo ensino/aprendizagem. Lembro da primeira vez que participei de um Centro de Estudos que reúne todas as professoras e professores da escola. Me assustei! Não imaginei que o número de professoras e professores fosse tão grande.

O observado e vivenciado nos diferentes espaços e tempos escolares – sala de aula, aulas de atividades (sala de leitura, educação física, sala de artes e música), recreio das crianças e reuniões pedagógicas – foram registrados no meu caderno de campo. Pretendia, também, durante o processo investigativo entrevistar crianças, professoras e, se fosse possível, pais e/ou responsáveis visando me aproximar do que pensam sobre o processo de inclusão de uma aluna surda em uma turma de ouvintes. Esse material – anotações no diário de campo, transcrições das entrevistas, produções dos alunos e alunas e a prática alfabetizadora, foram lidos em articulação com a teoria.

Percebia a importância da minha presença⁶ e de Aline Gomes⁷ em sala de aula, pois a escola não conta com intérprete de língua de sinais para acompanhar o trabalho pedagógico realizado nessa sala de aula que tem uma aluna surda inclusa. A própria professora ressaltava a diferença quando estávamos em sala.

Preciso destacar que a ação pesquisadora aqui apresentada tem, ainda, como um dos eixos a *pesquisa participante* (EZPELETA & ROCKELL, 1986), pois pretendíamos contribuir para que a escola investigada se modificasse e, nesse processo, eu também fui me modificando e passando a compreender a pesquisa em educação e a própria educação de um modo mais crítico e criativo e, mais especificamente, a alfabetização

⁶ Aliás, é importante registrar que foi um trabalho de intervenção investigativa que vínhamos realizando, de ensinar LIBRAS ao nosso grupo de pesquisa e professora da turma, em encontros realizados, uma vez por semana, na própria sala de aula da turma que acompanho e investigo, se estendeu por um tempo às professoras da escola. E, durante o início do Centro de Estudos do 1º e 2º turnos das professoras, discutia e ensinava a língua de sinais.

⁷ Aline Gomes é, também, aluna do curso de Pedagogia da Unirio e bolsista IC. Atuamos em dias diferentes, duas vezes por semana, na sala de aula da turma investigada.

articulada a uma ação pedagógica que garanta o aprendizado da leitura e escrita a todas as crianças.

Além do trabalho de campo, duas vezes por semana, participava das atividades cotidianas realizadas pelas crianças e professora no horário regular das aulas (7:30 às 12:00h), além de acompanhar os Centro de estudos, que acontecem na parte da tarde (13:00 às 17:00h) – me dediquei a leituras teóricas procurando dialogar com autores que discutem a questão da inclusão, da surdez e educação, da alfabetização. Procurei, também, reler os textos do grupo de pesquisa que têm contribuído para a compreensão do que é fazer pesquisa, como e para quê pesquisar. Aprofundei a leitura no estudo de alguns textos. Além de Regina Maria de Souza (1998), outros autores contribuíram muito em minhas leituras sobre surdez e educação, como por exemplo, Carlos Skliar (1998) e Gladis T. T. Perlin (1998). Gladis é surda e sua análise sobre a convivência com a comunidade dos ouvintes me ajuda muito a pensar na identidade dos surdos.

Iniciei uma leitura sobre a surdez no texto de Karin Lillian Strobel e Sylvania Maia Silva Dias (1995), livro da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) que trata do tema *Surdez: Abordagem Geral*. Algumas partes desse livro, que falam a respeito do desenvolvimento lingüístico dos surdos, da importância de LIBRAS para os surdos e algumas orientações aos professores de escola regular que atendem crianças surdas a ajudaram a pensar em como a inclusão necessita de um bom planejamento e uma boa estrutura, para que realmente aconteça.

Num outro momento da pesquisa (a partir de 2006), juntamente com a outra bolsista IC, Aline Gomes, atuamos dando aulas de apoio de Português para a aluna surda; estivemos em outros espaços educacionais para a socialização e discussão da pesquisa; participamos das oficinas de matemática⁸ oferecidas às professoras da escola; participamos como ouvintes da disciplina – Pesquisa e Cotidiano, ministrada pela professora Carmen Sanches para os estudantes do Mestrado em Educação/UNIRIO e participamos também, dos encontros do nosso grupo de pesquisa.

Ao participar como ouvinte da disciplina optativa do Mestrado em Educação, pude ampliar o que já vinha lendo e discutindo sobre as vertentes epistemológicas e metodológicas que podem nortear a pesquisa com o cotidiano. Nós bolsista IC,

⁸ As oficinas foram ministradas pela professora Mônica Mandarino, professora do Departamento de Didática e pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Formação de Professores, à convite da professora Carmen Sanches. E aconteceram durante o ano de 2006, uma vez por mês, foram 6 encontros, realizados no Laboratório de Metodologias Didáticas, no prédio do Centro de Ciências Humanas e Sociais, na UNIRIO.

juntamente com a professora ouvinte, regente da turma investigada, vivenciamos a oportunidade de dialogarmos sobre nosso trabalho de campo no cotidiano escolar. As relações que a professora Carmen Sanches estabelece com as práticas de ensino e aprendizagens garantem interações outras e construções de conhecimentos com o grupo de estudantes do Mestrado da UNIRIO. Pessoas com as mais variadas experiências profissionais – atuavam no Ensino Fundamental, Educação Infantil, Jovens e Adultos, com a educação de sujeitos cegos, sujeitos surdos, alunos das classes populares etc. Cada um dos participantes pôde falar do lugar no qual trabalha e isso possibilitou que experienciássemos o exercício de olhar por diferentes ângulos e outros pontos de vistas as questões estudadas e discutidas.

Conheci outros autores (que hoje me ajudam e fundamentam as questões discutidas na pesquisa): José Machado Pais em “Vida Cotidiana – enigmas e revelações”, Boaventura de Souza Santos em “Um discurso sobre as ciências e, Edgard Morin em “Introdução ao pensamento complexo”. Aprendi com esses autores que a ação está no campo da complexidade. Por isso, pensar o cotidiano implica desafios a enfrentar. Pais (2003) me ajudou a compreender que conteúdo e forma são indissociáveis. Pesquisar com o cotidiano é abrir-se para outras possibilidades (rotas, caminhos) que não esperávamos:

E, como etimologicamente método significa caminho e como caminho se faz ao andar, o método que nos deve orientar é esse mesmo: o de trotar a realidade, passear por ela em deambulações vadias, indiciando-a de forma bisbilhoteira, tentando ver o que nela se passa quando “nada se passa” (PAIS: 2003).

Caminhos jamais percorridos e, portanto, desconhecidos, mas que podem ser possíveis de serem percorridos à medida que nos deparamos com os desafios postos pelo cotidiano escolar.

Com Morin (1998) aprendi que não existe realidade simples, nós é que temos um olhar mutilador e simplificador para a realidade. Boaventura (2006) esclarece que sempre existiram duas formas de conhecimento (emancipação e regulação) e que precisamos articular e validar o cotidiano para que possamos reconhecer que, muitas vezes, os conhecimentos nos são impostos. Aprendemos a lidar com os conhecimentos de forma fragmentada, mas ele é transversal e rizomático. Precisamos articular e validar o conhecimento produzido no cotidiano.

A ação investigativa continua mostrando, diariamente, a importância de utilizar os mais variados recursos durante o trabalho de campo para que além das discussões

teóricas as imagens, transcrições, diálogos, filmagens e demais materiais possam favorecer produções escritas que “capturem” as situações mais significativas vivenciadas na prática do cotidiano escolar.

Percebo ao analisar o referencial teórico e metodológico da pesquisa de campo, que o material produzido ganha muito mais importância à medida que escrevo procurando articular prática e teoria. Quando retomo as discussões do caderno de campo e releio os textos, discutidos nos encontros do grupo de pesquisa, compreendo que as leituras realizadas sobre a realidade investigada ganham sentidos outros, sentidos antes não percebidos.

V – O COTIDIANO EM DISCUSSÃO

5.1. Experiências e cotidiano: processo de alfabetização discursiva

A professora regente, da turma investigada, compreende a alfabetização a partir da discursividade e procura considerar a complexidade própria do cotidiano da sala de aula (as tantas coisas que acontecem em uma sala de aula, muitas vezes só conseguimos captar um pouquinho dos acontecimentos).

Procurei investigar e avaliar o processo alfabetizador vivenciado de forma crítica e, ao acompanhá-lo mais de perto, esforcei-me para articular as discussões teóricas às questões práticas observadas em sala de aula.

Ao acompanhar essa turma voltei às minhas experiências vivenciadas na escola, quando criança. Fui alfabetizada por uma professora que seguia uma cartilha passo-a-passo e, considerava uma falta de respeito os alunos interromperem a aula para falar algo. As respostas aos exercícios nunca eram espontâneas, partiam sempre do que estava escrito no livro e, nós, não podíamos dar uma resposta diferente do que já estava estabelecido como “correto”. Lembro-me que durante a classe de alfabetização meus “textos” eram superficiais e mecânicos. Somente agora, me dou conta de que a minha escrita não possuía autoria, pois a concepção de alfabetização e a metodologia empregada não garantiam essa possibilidade. Não é que eu fosse incapaz para escrever. Não é de estranhar o modo como fui me relacionando com a leitura e a escrita ao longo de minha escolaridade.

Emília Ferreiro nos lembra que utilizar textos do cotidiano é muito mais produtivo do que seguir uma cartilha. E, isso não quer dizer que o ensino não deva ser objeto de planejamento e sistematização.

Não construí uma boa relação com a linguagem escrita. Aprendi a escrever levando em consideração a forma – letra bonita, o formato do texto etc, sem me preocupar com o conteúdo que estava escrito. O objetivo maior era agradar a professora e “tirar uma boa nota”. Só agora posso compreender melhor a concepção de alfabetização que subsidiava a prática pedagógica realizada pela minha professora. Regina Leite Garcia amplia minha compreensão ao afirmar:

Subentende-se que o sucesso da alfabetização depende do uso subserviente daquela cartilha pela professora e do controle absoluto do processo de aprendizagem de cada aluno. Quem ensina, na verdade, não é a professora, mas a autora, à distância. Quanto mais a professora se anule e assuma a personalidade da autora, maior probabilidade de sucesso (GARCIA, 2001: 51).

Esse modo de compreender a prática alfabetizadora foi abalada a partir da minha entrada em sala de aula para investigar crianças que se alfabetizam tendo como referência a perspectiva discursiva de ensino da linguagem escrita. A professora da turma investigada considera a heterogeneidade da turma, o que permite no dia-a-dia refazer algumas propostas. Ela tem consciência de que as crianças possuem diferenças físicas e diferenças pedagógicas e esse dado é relevante nas atividades propostas (essas diferenças não são desprezadas). Nessa turma há espaço para o diálogo, debates e aprendizados variados. As crianças têm suas experiências respeitadas, dão sugestões, interferem e participam ativamente das propostas realizadas.

Essas questões têm me possibilitado repensar a alfabetização e alguns pressupostos que, durante décadas, vêm sendo impostos por alguns métodos “tradicionais” de ensino. Ter participando do trabalho de uma turma que constrói novas concepções de ensino é importante para romper com práticas mecanicistas que foram enraizadas em minha formação. Penso que esse aprendizado me ajudará a não reproduzir essas mesmas metodologias, que contribuem quase nada para a formação de leitores e escritores críticos, quando estiver alfabetizando, em sala de aula, como professora.

Não é fácil esse processo de desconstrução, pois lidar com o novo, com práticas que não vivenciei em minha vida escolar é um desafio. Sendo assim, procuro visualizar as práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar como um rizoma, ou seja, é impossível sabermos onde começa ou inaugura uma metodologia que já foi difundida e aceita. Conceitos, opiniões, conhecimentos, valores e idéias que, muitas vezes, defendemos como nossos, na verdade não nos pertencem exclusivamente. Muitos discursos que carregamos fazem parte de um modo aprendido e são reproduzidos sem ao menos nos perguntarmos o porquê de pensarmos e agirmos de uma determinada maneira. Tenho refletido bastante a esse respeito:

São enormes as dificuldades para identificar todas as origens de nossos tantos conhecimentos, pois eles só podem começar a ser explicados se nos dedicarmos a perceber as intrincadas redes nas quais são verdadeiramente enredados (OLIVEIRA & ALVES, 2002:14).

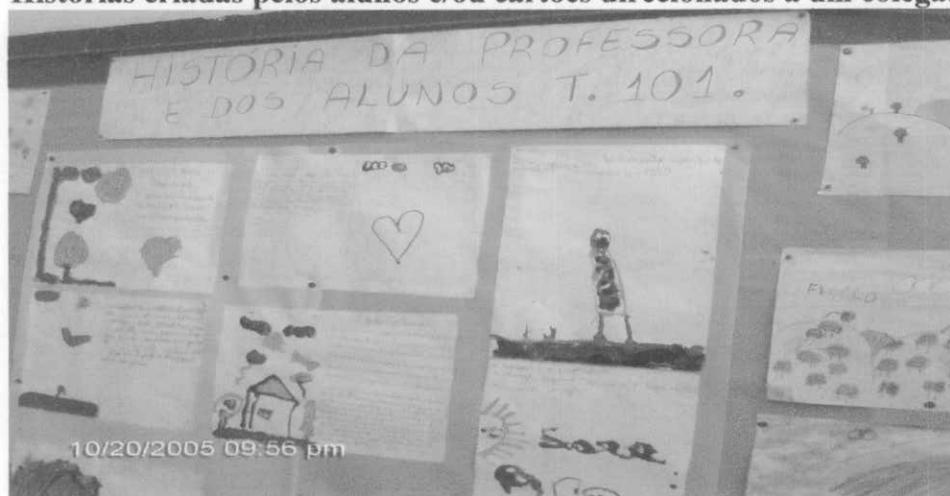
Para o professor essa discussão é fundamental. Emociona-me observar que a turma de crianças que acompanhei não tiveram a cópia e a reprodução como eixo do processo de aprendizagem. As crianças compreendem a importância da leitura e da escrita, e da produção de textos. As atividades possuem objetivos e são bem definidos.

Na escola investigada observo com admiração a prática da professora da turma que investe na construção de leitores e escritores. Eles produziam cartas, bilhetes, histórias em quadrinhos e textos variados de sua própria autoria, conforme podemos observar nas fotos abaixo:

“Mônica vai ao shopping” (Criação de uma dupla de crianças da turma)



Histórias criadas pelos alunos e/ou cartões direcionados a um colega:



Os pais das crianças ficavam satisfeitos quando observam o interesse e alegria com que liam e escreviam.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas na e pela turma destaco os bilhetes e recados que eram escritos para presentear os aniversariantes da turma. A professora sempre apresentava uma proposta que era aceita ou não pelos alunos. Aqueles que não concordavam com a sugestão, apresentavam uma nova proposta para a turma. Todos votavam e ganhava o que a maioria decidisse.

Algumas vezes, a turma propôs que o bilhete fosse escrito em duplas ou em grupos, ou então que pudessem criar um conto, história em quadrinhos ou mesmo fazer um desenho para o amigo. Depois de definirem e desenvolverem a atividade escolhida, todos sentavam em roda e cada um lia para o colega, que estava fazendo aniversário, o que escreviam para ele. Ao entregar o texto, as crianças se abraçavam e todos os demais colegas aplaudiam o trabalho uns dos outros. Nessa turma a aluna surda também lê seu trabalho, utilizando a Língua de Sinais – sua primeira língua.

Todos esses trabalhos eram expostos em mural na sala de aula e a professora ao recolhê-lo e substituí-lo por outros os entrega à criança que foi homenageada. O que Smolka nos diz, vivencio nesta sala de aula:

A alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas aos seus aspectos sociais e políticos.... (SMOLKA, 1996:63).

Apesar de uma das crianças repetentes desta turma ainda apresentar no início do processo uma escrita pouco legível para, nós, alfabetizados, era evidente o movimento de ampliação de conhecimentos dos alunos que no início do ano de 2005 não liam e, nem escreviam sem ajuda. Ao longo dos meses (1º e 2º ano de escolaridades) essas crianças foram ampliando o potencial de escrita e leitura. Segundo a professora da turma:

No início do ano a aluna surda (que está ampliando suas possibilidades com a Língua de Sinais) e os dois alunos repetentes, não ousavam escrever sozinhos, hoje, arriscam mais a escrita e se sentem potencializados para isso. Mas esse processo não é muito visível para quem não acompanha a turma. (VENÂNCIO, 2005).

A professora alfabetizadora trabalha com acontecimentos cotidianos, questões que as crianças vivenciam demais experiências que trazem para a sala de aula. Elas escrevem sobre o vivido e temáticas do seu interesse. Ana Paula anota e discute em seu caderno as propostas vivenciadas, através desse material consegue refletir e reavaliar a sua prática de ensino.

Nessa avaliação diária do seu trabalho, discutia os pressupostos e as crianças também opinavam sobre as metodologias da sala de aula. Os alunos e alunas revelavam o que achavam das atividades, fazendo críticas ou elogios. É muito bonito o movimento que foi construído por esse grupo (professora e crianças) elas realmente compreendem o

que significa ler e escrever. A professora relata que possui objetivos muito bem planejados para serem alcançados durante as atividades propostas (conteúdos escolares e interações compartilhadas), pois é uma professora pesquisadora da sua própria prática docente.

Alguns dos objetivos que pretendia alcançar no 2º ano de escolaridade da turma eram esses: trabalhar com os variados gêneros textuais promovendo a escrita e a leitura; a construção textual a partir dos referenciais dos alunos; ressaltar no conjunto textual, as partes constitutivas do texto (letra maiúscula e minúscula, pontuação, ortografia, coerência textual, concordância verbal); promover a construção de conhecimento para a vida através dos acontecimentos cotidianos; valorização das crianças como autoras; desenvolvimento de um bom relacionamento afetivo (acolhimento e respeito); fortalecimento do relacionamento mútuo, união e amizade da turma; a escrita de textos com sentido e finalidade; a ampliação dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa no momento da produção dos textos.

A professora confirma a importância de trabalhar aspectos variados (familiares, pedagógicos, afetivos...) e, através desse trabalho, observou que um desses alunos passou a se arriscar e a se esforçar mais na escrita, principalmente, quando era para escrever cartas e bilhetes para os colegas. *“Procurei mostrar a eles que é possível escrever sobre o que gostam”*, ressaltou Ana Paula.

A foto abaixo traz para esse texto um pouco do vivenciado em sala de aula na escrita dos cartões para os amigos aniversariantes:

Esses cartões foram escritos para a aluna surda, que era a aniversariante da semana.



O modo como essa e algumas outras professoras dessa escola alfabetizam está articulado ao processo de formação permanente experienciado há alguns anos nessa instituição. Processo de formação a partir de um movimento coletivo de algumas professoras que se reuniam em um grupo de estudos (GEFEL – Grupo de Estudos e Formação de Escritores e Leitores), para discutir e avaliar a prática alfabetizadora realizada no dia - a - dia da sala de aula. Carmen Sanches que é uma das coordenadoras do grupo de estudos explica:

A maioria das professoras que participa do GEFEL atua nas séries iniciais da educação básica. Há alguns anos vem estudando, refletindo, discutindo e investigando a prática alfabetizadora realizada cotidianamente na escola. Construíram, coletivamente, uma ação alfabetizadora que investe na dialocidade, na produção de textos escritos e orais, de modo que as crianças possam aprender a ler e a escrever usando praticando e experienciando a linguagem escrita, procurando fugir de uma prática pedagógica que tem a memorização e a repetição como eixos de trabalho... (SAMPAIO, 2005).

Admiro o trabalho da professora da turma que acompanho porque está envolvida com a teoria e a prática de uma alfabetização discursiva. Tem consciência que seu trabalho precisa estar ligado a uma prática que é diariamente construída. Ou seja, há uma teoria que subsidia e dá suporte ao que é compartilhado em sala de aula. A metodologia desenvolvida por Ana Paula não é criada exclusivamente por ela e nem surge ao acaso. A sua prática desenvolvida é permeada por concepções de ensino que ela acredita e vivencia. O compromisso docente permite a maneira desafiadora pelas quais os conhecimentos são trabalhados na turma.

A escola de um modo geral, vai trabalhando na contramão do que Ana Paula tenta trabalhar na sala, que é com o acontecimento. O trabalho dela não é solto, mas ela tem uma sacação e foi aprendendo a trabalhar muito, as situações que as crianças vão vivenciando (SAMPAIO, 2005).

A receptividade da professora e da turma foi fundamental para que eu pudesse adentrar no cotidiano e participar do trabalho desenvolvido, numa pesquisa participativa. O trabalho é socialmente construído sem deixar de assumir as dificuldades próprias do trabalho com o cotidiano, já que pensar a complexidade de uma turma não é algo simples. Segundo a professora da turma:

Pensar complexidade não é algo simples, não é tão palatável no sentido de você compreender, por causa dos nossos ranços de escolarização. Eu fiz o Normal e a gente não foi levado a pensar nessa complexidade, a gente não foi levado a pensar nessa heterogeneidade, a gente não foi levado a pensar nessa diferença... na diferença que existe dentro de nossas salas de aula. Diferenças físicas

e diferenças pedagógicas que acontecem no cotidiano das crianças. Então, desconstruir o que vi durante a minha vida de estudante e vida de Normal, pra chegar em sala de aula, olhar aquele todo e ver naquilo uma complexidade que você não dá conta é difícil, é difícil (VENÂNCIO, 2005).

Nesse processo de aprendizagem tão prazeroso e significativo já estive várias vezes me surpreendendo e me perguntando como é possível crianças que estavam em uma turma do 2º ano de escolaridade serem capazes de produzirem textos tão bem escritos, pensados e articulados às suas vivências. E compreendo que só à medida que escrevo aprendo melhor sobre a língua escrita. Sinto, ao mesmo tempo, um duplo sentimento, de satisfação em poder participar de uma construção de ensino-aprendizagem maravilhosa e, também, lamento por tantas crianças do país que são excluídas do acesso a uma educação de qualidade.

Sendo assim, como dizia Paulo Freire a alfabetização é um ato político, um ato de conhecimento, e por isso mesmo um ato criador, que não se esgota na decodificação da palavra ou da linguagem escrita. À medida que escrevo aprendo melhor sobre a linguagem escrita e vou construindo conhecimentos sobre ela (FREIRE, 1985).

O professor e a professora precisam estar comprometidos com prática de ensino realizada e devem observar os ainda não saberes das crianças (não para humilhá-las), mas, para a partir deles constatar o que ainda precisa ser explorado. Ao ensinar não devem transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção, como nos ensina Freire (1985).

Na perspectiva tradicional, a criança lê aquilo que foi ensinado, combina fonemas simples no início do processo, o conteúdo pedagógico é pré - definido e programado. Mas, a alfabetização discursiva nos ensina que o que é trabalhado deve fazer sentido para a criança havendo uma articulação com o vivido. Nessa perspectiva, a professora tem o conhecimento de que não é possível trabalhar da mesma maneira com todas as crianças e, ao mesmo tempo. E preciso valorizar o que o aluno já sabe e pensa em diferentes oportunidades que potencializem.

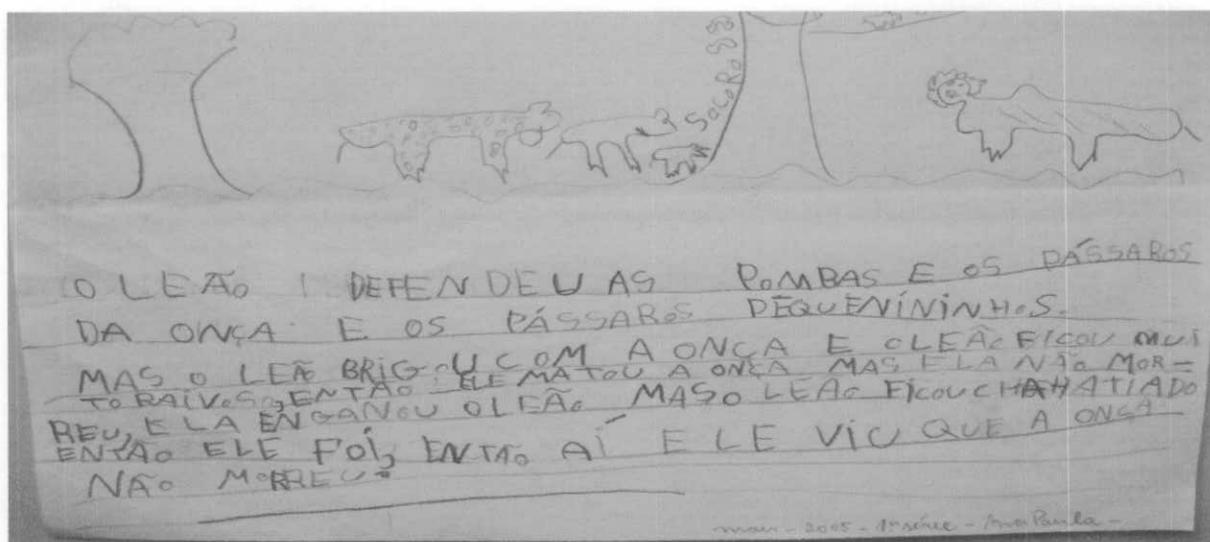
Como nos diz Geraldi no “Congresso Internacional: Cotidiano – Diálogos sobre diálogos”:

A aprendizagem implica a ação do aprendiz na busca desse processo. E a alfabetização cotidiana se dá na tentativa de descobrir histórias contidas ao invés de histórias contadas. Cada sujeito cria seu próprio método de aprender, e isso nunca nos ensinaram. Ensinar e aprender não é como a pedagogia tradicional nos ensinou. (GERALDI, 2005).

Sendo assim, temos que revisitar certos modos de alfabetizar, pois não é uma questão técnica, é uma sistematização diferente da perspectiva mecanicista. A escola deve possibilitar não só a alfabetização, como também a apropriação dos elementos que acompanham esse processo.

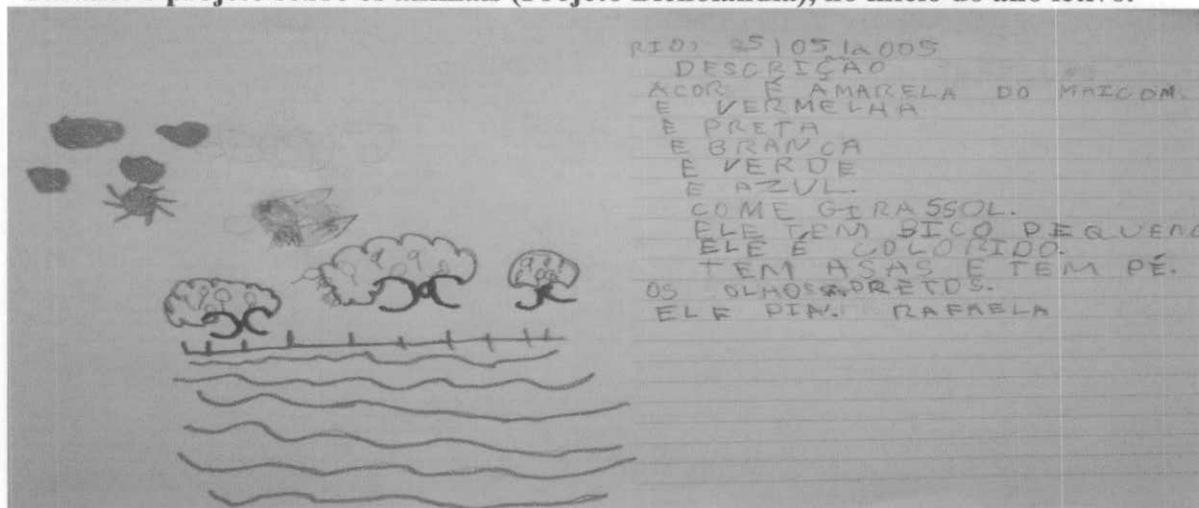
As investigações das metodologias de ensino revelam no cotidiano da sala de aula detalhes muito importantes. Acompanhei o processo de alfabetização e aquisição da leitura e escrita da turma da professora Ana Paula que trabalha a linguagem escrita de maneira prazerosa e significativa para seus alunos. Diferente de outras escolas que observei anteriormente, não é imposto aos alunos, no início do ano letivo, a escrita com letra cursiva. É necessário que os alunos conheçam a “cursiva ou letra de imprensa”, para que, posteriormente, possam escolher a de sua preferência. Como nos mostra as produções abaixo, no início do ano de 2005 (maio), as crianças estavam cursando o 2º ano de escolaridade e escreviam:

Produção criada por um dos alunos da turma no início do ano letivo de 2005.



Maio de 2005 – 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Descrição de uma criança da turma sobre um pássaro que foi levado à sala de aula, durante o projeto sobre os animais (Projeto Bicholândia), no início do ano letivo.



Maio de 2005 – 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

A criança escreveu:

Descrição

A cor é amarela do *Maicom*.

E vermelha

E preta

E branca

E verde

E azul.

Come girassol.

Ele tem bico *pequeno*.

Ele é colorido.

Tem asas e tem pé.

Os olhos pretos.

Ele pia.

Rafaela (assinou o texto)

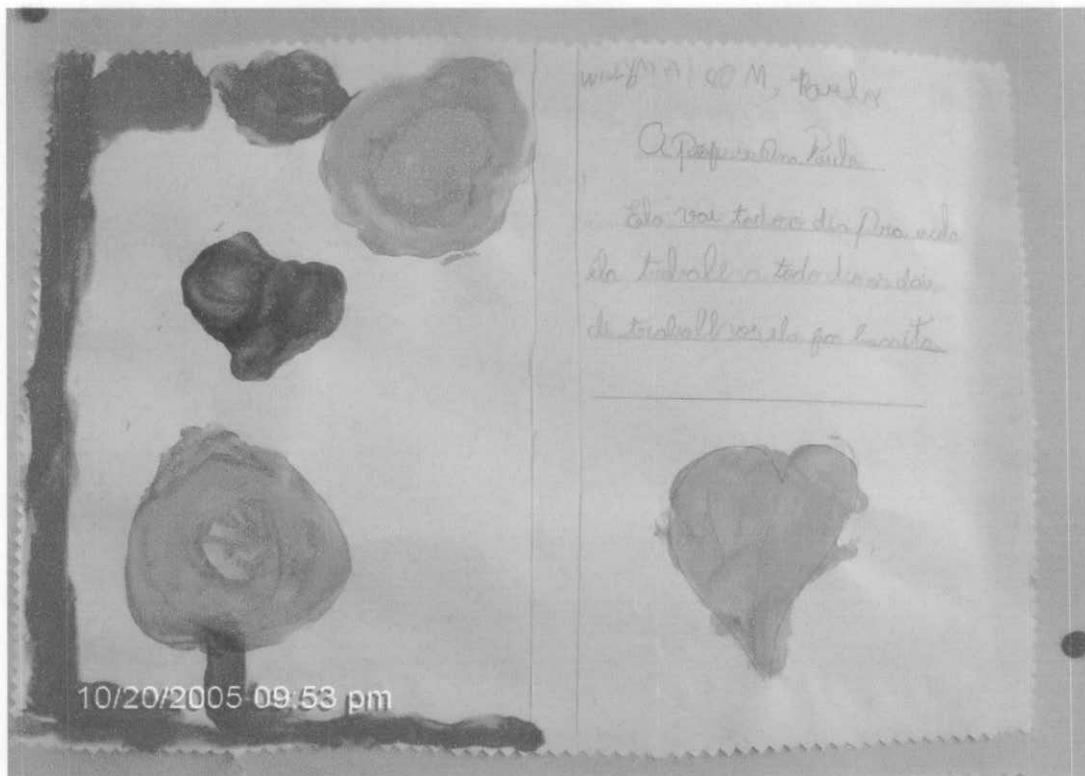
A turma se relaciona muito bem com a professora, dialogam constantemente e negociam as propostas apresentadas pela professora e por eles mesmos. Nas primeiras vezes em que Ana Paula escreveu no quadro negro com a letra cursiva, houve reclamações por parte das crianças, pois alegavam não conseguir entender o que estava escrito. Então, a professora propôs que iria dividir o quadro negro ao meio, de um lado as questões seriam escritas com letra cursiva e do outro em letra de imprensa (“caixa alta”). As crianças adoraram a proposta.

Minha inexperiência me fez temer se realmente ao final do ano estariam escrevendo e reconhecendo com autonomia esses dos tipos de escrita. E, para minha surpresa, a turma alcançou um excelente resultado, e o mais significativo não é a estética da escrita e nem o tipo de letra utilizada. Mas, a compreensão do que significa

ler e escrever. Aprenderam, também, que através da escrita podem revelar seus sentimentos, pensamentos e deixar registrado coisas importantes que desejam dizer para outras pessoas. Na prática compreenderam que podem ser leitores e escritores, apesar da pouca idade que têm.

As produções abaixo mostram um pouco desse processo:

Carta criada por três alunos da turma para a professora.



Outubro de 2005, 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

5.1.1 – Concepção de alfabetização que subsidia a prática de leitura e escrita na turma investigada

Depois de muita luta a professora Ana Paula conseguiu continuar pelo terceiro ano consecutivo com a turma. Os responsáveis das crianças deram apoio através de um abaixo-assinado. A expectativa também foi muito grande em relação à renovação do contrato da professora Renata Ferreira. A notícia da continuidade do trabalho das duas professoras foi motivo de satisfação pelo reconhecimento do trabalho que realizam com as crianças.

Apreendi com a professora Carmen Sanches que a professora pesquisadora precisa procurar compreender o(s) modo(s) como as crianças vivem e compreendem o

complexo aprendizado da leitura e da escrita, pois a escola carrega a crença de que as crianças precisam aprender em um tempo determinado e pré-definido para todos:

A lógica temporal presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a diferença dos tempos de aprender na desigualdade desse tempos, levando muitas crianças ao fracasso escolar, logo no início de sua escolarização (SAMPAIO, 2003:21).

Alguns alunos que no ano anterior ainda estavam no início do processo de alfabetização, ampliaram bastante seus conhecimentos sobre a linguagem escrita. Percebo que a revisão textual (reescrita) foi fundamental nesse processo e exigiu um trabalho mais sistemático.

Foi muito bonito a alegria de uma das alunas que ainda precisava construir alguns conhecimentos sobre a leitura e escrita que, ao ser solicitada para ler um texto que estava escrito no quadro, leu tudo “sozinha”, sem a ajuda das professoras. Como se quisesse confirmar, perguntou para a professora Ana Paula sobre o conteúdo do texto, penso que para ter certeza do que havia lido. Ela mesma ficou surpresa e bastante feliz com a leitura (e compreensão) realizada.

Penso ser importante retomar, nesse momento, discussões realizadas sobre o processo alfabetizador vivenciado pela turma investigada.

Hoje compreendo que a alfabetização é um processo mais amplo, pois as crianças vão escrevendo melhor à medida que participam das mais variadas atividades de leitura e escrita. Os processos de aquisição da Língua Portuguesa se intensificam à medida que há um trabalho pedagógico interessante, criativo onde a leitura e a escrita façam sentido para as crianças e professoras, como defende a professora Carmen Sanches. Na construção da aprendizagem da leitura e da escrita o discurso da própria criança é fundamental para que, desde cedo, possam ir se constituindo como sujeitos cidadãos.

Quando o professor valoriza os saberes e trabalha com os não saberes, os alunos se potencializam, revelam e expressam o que sentem através da escrita. Nos tornamos quem somos através da linguagem que possibilita a interação com o outro e a construção de conhecimentos.

A professora Ana Paula intensificou no 3º ano de escolaridade o trabalho de escrita na turma e intensificou as atividades de leitura e de escrita e de interpretação de texto através dos vários projetos que foram desenvolvidos ao longo do ano: a criação do livro de histórias; histórias em quadrinhos; textos narrativos; cartas endereçadas a

professores, direção e convidados; hora do conto; produção textual ampliando os gêneros textuais utilizados, como poesias, por exemplo; registros de passeios; roda de discussão; correção coletiva; escrita em blocão; escrita e leitura de textos coletivos textos narrativos e cartas coletivas. Várias atividades foram expostas no mural, como por exemplo, o cartaz em comemoração ao dia do Surdo. Alguns trabalhos foram expostos para toda a escola.

As crianças escrevem textos enormes e bem articulados a partir dos temas propostos pela professora ou por eles próprios. Ao mesmo tempo em que foram aprendendo a ler, aprenderam também a gostar da leitura e a não encará-la como um dever, ou atividade estritamente escolar. Ao final de alguma atividade, por conta própria, escolhem livros de história para ler. Essa autonomia e diversificação de ações e atividades de leitura e de escrita não é comum em grande parte das salas de aula.

Um exemplo de construção textual a partir de variadas referências dos alunos, foi quando Ana Paula foi informada de que, no dia da comemoração do aniversário da escola, não haveria aula de atividades (nessa escola as crianças têm aula de Educação Física, informática, sala de leitura e artes). Ela organizou, então, uma roda de conversa onde as crianças opinaram sobre o que acharam desta proposta. A turma reclamou e achou um absurdo a suspensão das aulas de atividades. Ana Paula explicou, também, que precisavam escrever algo representando a turma 201 para expor no dia da festa da escola. As crianças sugeriram que escrevessem uma poesia. Coletivamente foram criando a poesia e um dos alunos, o mesmo que escreveu uma peça de teatro, “deu” o tom do texto. Aos poucos, o texto foi ganhando forma e ficou assim:

*A escola que sonhamos
Não é a escola que temos.
A nossa escola é assim:
Banheiros sujos, alunos
Reclamando e falta de jardim.*

*A escola que sonhamos
Não é a escola que temos.
As atividades são importantes
Para pensar
Não queremos sem elas ficar.*

A escola que sonhamos

*Não é a escola que estamos
criticando
O que temos para comemorar?*

No dia da exposição dos trabalhos pude verificar que poucas turmas ousaram fazer críticas a escola, a maioria apenas desejou “felicidades” e fez vários elogios.

5.2 – Surdez e Educação: escolas regulares ou escolas especiais?

A escola é um espaço complexo, pois é formada por diversos sujeitos, cada um com suas histórias e experiências, que os tornam ao mesmo tempo semelhantes e diferentes. Sabemos que a sociedade hoje, sociedade da informação, sociedade letrada, exige dos sujeitos novos conhecimentos. São novas/ outras exigências políticas, sociais e históricas que exigem modos outros de estar e interferir no mundo. A escola precisa acompanhar essas novas exigências, precisa dialogar com o nosso mundo. E, conseqüentemente, metodologias de ensino e aprendizagem foram sendo criadas, abandonadas ou adaptadas. As escolas estão sempre recriando suas condições teóricas e práticas, mas as que não se adaptam às mudanças políticas, sociais e históricas são as que mais têm reproduzido o fracasso e a evasão escolar.

Discutir concepções de ensino diante das atuais redefinições de valores, diante dessa busca de qual tipo de cidadão pretende-se formar, não é fácil. Acredito, porém, que as leituras e discussões, assim como a investigação realizada no ISERJ (Instituto Superior de Educação do RJ) foram fundamentais para minha formação inicial de professora pesquisadora. O papel do professor é de muita responsabilidade e seu compromisso docente independe de seus alunos possuírem necessidades educativas especiais ou não. Muitas vezes, a escola, no dia-a-dia, parece não perceber a complexidade dos alunos que, muitas vezes, são ignorados e discriminados. E isso não é novidade, principalmente para as crianças das escolas públicas, normalmente estigmatizadas nessa sociedade que fala em democracia, mas vivenciam o contrário, desigualdades. É necessária a adoção de reformas educacionais para oferecer oportunidades educacionais de qualidade a todos os alunos e alunas. Escolas abertas que valorizem a diversidade e uma melhor qualidade educacional.

Não basta abrir vagas, mas promover boas escolas que atinjam seus objetivos. Não é fácil construir salas, ampliar vagas e equipar os estabelecimentos, mas essa parte de infra-estrutura não é o mais difícil, em comparação com o preparo necessário à

formação de melhores professores, diretores. Espera-se que a escola forme e informe, mas se existe uma escola para pobres e outra para ricos a qualidade estará afetada. A escola precisa desejar a transformação de seus conceitos e práticas para atender às diferenças que constituem toda sala de aula. Deve haver esforços para a capacitação continuada dos docentes, pois, muitas vezes, esse processo não tem produzido mudanças significativas na prática das aulas e na aprendizagem dos alunos. A busca por uma reflexão e análise da realidade, na prática precisa ser permanente. A escola é o local onde encontramos variações de culturas e de identidades. As diferenças, presentes na escola, precisam ser consideradas para que o investimento em um espaço mais democrático e solidário vá se concretizando. E, de modo a atender a todas as crianças, dos diferentes contextos sociais e culturais, nos seus diferentes níveis de ritmos de aprendizagem e características individuais.

Há, ainda, grande dificuldade da escola em atender à diversidade educacional dos alunos, principalmente as que procuram integrar crianças com necessidades educacionais especiais. Para que uma escola pública atue como inclusiva, não é necessário somente que ofereça vagas. Primeiramente, precisa de muito mais do que isto, é necessário um aparato técnico, ou seja, profissionais competentes e experientes na área de educação inclusiva. Porque educação inclusiva diz respeito à capacidade das escolas em atender a todas as crianças, independente de suas condições pessoais, sociais ou culturais e sem qualquer exclusão. Garantir a valorização das diferenças dos alunos e não considerar essa complexidade um problema é importante para abranger a participação e aprendizagem de cada um deles. Na medida em que lidará com casos diferenciados e com a realidade de crianças de diferentes etnias, classes sociais, localidades e culturas a escola necessita de um projeto político pedagógico bem organizado e estruturado. O desafio é ainda maior quando nos deparamos com a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, é impossível alcançar bons resultados sem: uma estrutura física adequada, planejamento de ação e corpo docente com profissionais especializados, preparados e conscientes do trabalho que pretendem desenvolver. Regina Leite Garcia ajuda-nos a compreender essa questão:

A escola desempenha uma papel fundamental nessa exclusão, não apenas porque cria barreiras que impedem a entrada das crianças das classes populares (mais de 8 milhões de crianças em idade de escolaridade obrigatória estão fora da escola, e possivelmente jamais a ela terão acesso), mas porque às que conseguem romper as barreiras e se matriculam são colocadas outras barreiras, que as

impedem de ter sucesso na escola, ou seja, grande parte das crianças pobres saem, ao final de alguns anos, sem sequer saber ler e escrever (GARCIA, 2001: 7).

Sabemos que o governo comprometeu-se com a incorporação de políticas educacionais comprometidas com sistemas educacionais inclusivos. Destacou certas diretrizes e estratégias a fim de conduzir uma educação inclusiva e examinar as barreiras que se apresentam nesse processo de transformação na área educacional.

Declarações e compromissos internacionais adotados nos países da América Latina foram criados visando a todas as crianças o direito à educação, à participação e à igualdade de oportunidades. Ao longo das últimas décadas importantes mudanças conceituais na área da educação. Destaco, a seguir, alguns dados fornecidos pela UNESCO como umas das mais importantes normas e acordos internacionais sobre educação de qualidade para todos: *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais* (1994) realizada em Salamanca que procurou garantir a obrigatoriedade das escolas acolherem todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais; *Reunião Regional das Américas*, preparatória do *Foro Mundial de Educação para Todos*, São Domingos (2000) estabelecendo o compromisso de formulação de políticas de educação inclusiva, dando prioridade, em cada país, aos grupos mais excluídos e estabelecendo marcos legais e institucionais para tornar obrigatória a inclusão como responsabilidade coletiva.

Há diversas legislações que garantem a entrada de crianças com necessidades especiais na escola regular, mas, é preciso que a permanência seja efetivada. A característica mais importante de transformação é a flexibilidade nos currículos para que o reconhecimento e a abordagem da diversidade possam constituir o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades entre as crianças. Desse modo, todos os alunos e alunas deveriam se beneficiar de um ensino comprometido com as suas necessidades e interesses.

Na prática, as políticas públicas se distanciam, muitas vezes, dos seus objetivos e finalidades. Assim como o ISERJ, outras escolas públicas vivenciam sozinhas o grande desafio de construir uma escola de fato, inclusiva. Na maioria das vezes, professoras não recebem uma formação especializada que as habilite e instrumentalize para trabalhar em uma escola pública inclusiva. Sem falar nos pais que desconhecem o tipo de preparação e formação das professoras que lidam com seu filho e, muitas vezes, a ausência desse preparo.

Assisti ao 1º encontro de sensibilização (junho/2005) dos professores e direção do ISERJ quanto às necessidades de uma escola inclusiva. Durante o “*Encontro de sensibilização e mobilização dos profissionais dos segmentos da educação infantil e dos primeiros anos de escolaridade do ensino fundamental do ISERJ*” pude presenciar o quanto é grande esse desafio. Garantir que todos e todas as crianças aprendam e, principalmente, aprendam a ler e escrever. A *Gerência do programa de inclusão (GPI)*, vinculada à FAETEC, montou uma equipe de profissionais capacitados e experientes na área de educação inclusiva, dentre eles: psicólogos, fonoaudiólogos e intérpretes de Língua de sinais e outros. Essa equipe já desenvolvia há alguns anos um trabalho de orientação e suporte às escolas que desejavam atuar como inclusivas. Promoveu esse encontro com o objetivo de possibilitar aos gestores desta unidade de ensino e comunidade escolar, a reflexão acerca da educação e cidadania das pessoas com necessidades educacionais especiais buscando desenvolver um trabalho coletivo.

A escola esperava contar com esse apoio de forma efetiva, pois a direção do 1º segmento (1º ao 5º ano de escolaridade) percebia o desafio dos professores e professoras, que nos últimos anos, tem trabalhado sozinhos com crianças que foram diagnosticadas como “portadoras de condutas típicas”. Sem apoio e recursos, são muitas as barreiras entre os professores e professoras e seus alunos e alunas.

Sensibilizou-me o depoimento de algumas professoras que, apesar de na época trazerem alguma esperança em relação à *Gerência do Programa de Inclusão* e suas propostas de estudo dos casos de cada turma não conseguiram conter o desabafo diante das dificuldades que, sozinhas, enfrentavam:

Eu tenho uma aluna autista de 15 anos, mas eu não sei trabalhar com ela, não. Isto está me deixando triste e ansiosa, eu não sei alfabetizá-la.
(Professora do 4º ano de escolaridade, 15/06/05).

Você acaba deixando os outros alunos ditos “normais” a desejar.
(Professora do 2º ano de escolaridade, 15/06/05).

Lidar com as diferenças é um desafio e uma necessidade quando se deseja trabalhar na perspectiva da multiplicidade. Penso e acredito que sujeitos surdos e sujeitos ouvintes, tema da pesquisa que realizo, podem fazer parte do mesmo sistema de ensino, desde que as oportunidades de aprendizagem e compreensão não sejam tão desiguais. Se não existir um profissional surdo, um intérprete de língua de sinais, além de outros recursos visuais, o trabalho fica inviável.

Um autor que muito tem me ajudado nessa discussão é Carlos Skliar. Ele nos diz que:

Por todas estas razões, uma nova perspectiva não deveria contentar-se simplesmente com a denúncia do fracasso na sua raiz quantitativa e na sua dimensão escolar, nem trabalhar somente sobre os mecanismos possíveis para remediá-lo dentro de uma mesma lógica discursiva. Deveria, sim, desnudar as implicações mais dolorosas que esse fracasso gerou na construção das identidades dos surdos, na sua cidadania, no mundo do trabalho, na linguagem, etc. Deveria, sim, duvidar dos poderes e dos saberes, arraigados na prática educacional, que ainda reproduzem e sustentam o fracasso, ao considerá-lo como um mal necessário no objetivo da naturalização dos surdos em ouvintes (SKLIAR, 1998: 9).

A professora regente da turma que acompanho, por várias vezes pediu para que a gerência do programa de inclusão enviasse uma intérprete de Língua de Sinais para a sua aluna surda porque, na época, eu, como bolsista voluntária, só poderia atuar como intérprete duas vezes por semana. Não foi nada fácil garantir a presença de um profissional capacitado para atuar na turma. O pedido já tinha sido feito em 2004 quando a turma investigada estava na classe de alfabetização. Mas, a chegada da profissional só se efetivou em junho de 2005 (2º ano de escolaridade).

A Gerência do Programa de Inclusão, após pressão da professora de turma e da nossa, enquanto pesquisadores garantiu a presença de uma professora surda na turma investigada. Este fato me fez repensar as estratégias que imaginava serem possíveis para atender a uma aluna surda em uma turma de ouvintes. E, esse novo dado, despertou em mim outras possibilidades de pensar a aprendizagem de uma aluna surda em uma turma de ouvintes; de pensar a atuação de uma professora surda em uma turma de ouvintes;

Nesse sentido, considerei ser importante investigar a atuação de uma professora surda em uma turma de crianças ouvintes. Com uma aluna surda inclusa e em parceria com uma professora ouvinte, não usuária da Língua de Sinais.

A presença das referidas professoras trouxeram inúmeras contribuições para o nosso trabalho investigativo. A experiência dessas profissionais que trabalham em uma escola que há alguns anos se esforça para se adequar aos parâmetros de uma escola inclusiva mostrou- nos que muitos estereótipos e dificuldades com as quais rotulamos as crianças com necessidades educacionais especiais também estão fortemente presentes nas crianças ditas “normais”. Alguns relatos das professoras me fizeram desmistificar algumas afirmações preconceituosas com as quais tentamos inúmeras vezes justificar o fracasso escolar de muitas crianças com necessidades educacionais especiais. Faz-nos

refletir sobre os inúmeros paradigmas que permeiam as escolas e fazem acreditarmos que o problema está sempre na criança, que não consegue aprender.

Nos desafiamos a mergulhar no tema “Educação e Surdez”, pois o grupo de pesquisa surgiu diante dos questionamentos e dúvidas, de uma professora ouvinte e de nossa orientadora, quando se deparam (no início do ano letivo de 2004) com uma classe de alfabetização formada por crianças ouvintes e uma aluna surda. A sala de aula foi nos trazendo novos desafios à medida que foram surgindo os acontecimentos e os imprevistos próprios da pesquisa no/do cotidiano.

Após várias leituras dos textos do autor Carlos Skliar, que foi o primeiro a nortear e fundamentar nossas discussões teóricas, optamos por dialogar sobre educação e surdez na perspectiva da filosofia da diferença. Em “A surdez - um olhar sobre as diferenças”, Skliar apresenta sua pesquisa educacional, desenvolvida em meados de 1996. E, nela, foca a criação de um novo espaço acadêmico denominado: “*Estudos Surdos em Educação*”. Defende os processos de identidade e cultura do sujeito surdo, a língua de sinais como sua língua materna e o português como sua segunda língua. Através desses esclarecimentos compreendemos que uma educação bilíngüe é possível, e que a surdez é uma diferença e não deficiência (contra – hegemônico). Pois, é o caminho para a construção política da identidade dos surdos. Como o próprio Skliar ressalta, não deve haver na escola uma “armadilha” conservadora na qual se utiliza *a primeira língua para “acabar” rapidamente com ela, como o objetivo de “alcançar” a língua oficial.*

Skliar discute principalmente a grande luta política por um reconhecimento educacional dos surdos, mas é preciso também um reconhecimento social da surdez, que garanta maior proximidade com a identidade cultural surda rompendo com a Educação Especial (campo da medicalização e da anormalidade). E com os conceitos hegemônicos que olham os surdos como deficientes e pessoas “incapazes”. Com relação à educação especial, o autor afirma que a mesma conduz a uma prática permanente de exclusão e inclusão, sendo um espaço onde há a naturalização dos surdos em ouvintes, disfarçando desta forma a surdez. Salieta aspectos críticos referentes aos discursos clínicos, a medicalização, e a ouvintização na educação dos surdos.

O autor, que muitos nos ajudou, amplia a discussão sobre educação e surdez, em seu texto “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”, aponta as maneiras pela qual a sociedade vai criando dicotomias em relação ao que é socialmente considerado “normal” e “anormal”. As pessoas acabam por discriminar aquele que foge

a um padrão pré-estabelecido de uma suposta “normalidade” hegemônica. Skliar destaca que a Surdez sempre esteve associada a história de grupos apontados como deficientes e que, por isso, a sociedade acredita que necessitam de acompanhamento clínico e escolar especializado, pois seus “problemas” seriam de origem patológica. Esclarece que a sociedade faz dicotomias, fica implícito que o primeiro é majoritariamente aceito (bom x ruim, normalidade x anormalidade, ouvinte x surdo e etc.) e o segundo descartado e desvalorizado. Explica que essas dicotomias, que foram construídas ao longo da história da sociedade, por serem hegemônicas tornam-se paradigma dominante pois, a sociedade rotula e rivaliza sujeitos que são diferentes, através de conceitos pejorativos.

É desta forma que a escolarização e identidade dos sujeitos surdos foi se constituindo por muitos anos, onde estes são vistos como fracassados e incapazes, concepções que ainda hoje são muito difíceis de serem rompidas.

Não é difícil perceber as opções políticas feitas pelo autor (ao tratar a surdez não como deficiência), trabalha sob a perspectiva da diferença. E, desse modo, contraria toda e qualquer forma de discriminação do sujeito ouvinte em relação ao surdo. Skliar chama de *ouvintismo* a representação colonialista do sujeito ouvinte em relação ao surdo. Esclarece que quando pensamos na surdez em educação percebemos que, na maioria das vezes, a escola, procura padronizar e homogeneizar as crianças ditas “diferentes” (sendo que todos nós temos diferenças, físicas, pessoais, culturais...) ao invés de trabalhar com elas. E ao insistir que todos devem aprender no mesmo ritmo, do mesmo jeito e ao mesmo tempo, os que fogem desse “padrão” são rotulados como crianças com “dificuldades” de aprendizagens.

Assim como a Educação Especial, a Educação Inclusiva pode não dar conta das implicações necessárias para alterar o percurso ouvintista ainda presente atualmente na sociedade e, portanto, na escola. Para que uma escola atue como inclusiva, é necessário que defenda em seu currículo escolar políticas que legitimem a cultura dos sujeitos surdos. Não basta o contato com a Libras, é preciso conhecer, respeitar e, principalmente, valorizar os sujeitos surdos. Normalmente o discurso se modifica, mas as metodologia de trabalho (modos de fazer) se mantém as mesmas, e na realidade nada se altera:

As limitações na organização de projetos políticos, de cidadania, dos direitos lingüísticos, e as dificuldades no processo de reorganização e de reconstrução pedagógicas, ainda sugerem a existência de uma problemática educacional não revelada totalmente. Em outras

palavras, a questão não está no quanto os projetos pedagógicos se distanciam do modelo clínico, mas no quanto realmente se aproximam de um olhar antropológico e cultural (SKLIAR, 1998, 8).

Para que a educação dos sujeitos surdos seja possível, a cultura somente se interiorizará se ela for conduzida por um canal viável que torne possível sua recepção clara e concisa, situação nem sempre presente na maioria dos métodos educacionais que se julgam eficientes por beneficiarem um grande número de indivíduos, os quais, pelo visto, certamente não são os surdos. Portanto, a exclusão social implica uma exclusão cultural e a ausência da cultura leva-nos à expectativa de que uma outra implicação se imponha, alojando-se no centro das significações, para aqueles que estão excluídos: Se os surdos não podem se expressar, não lhes é facultada a chance de se constituírem como sujeitos em suas próprias identidades culturais para que possam vir a se manifestar, restará a estes seres humanos a oportunidade de existir? Ou mudaremos nossas expectativas, eliminaremos os impasses, os temores que emanam da idéia do que significa diferença e adotaremos uma visão multicultural iniciando uma eterna caminhada juntos a partir deste novo milênio?

Não devemos nem mesmo “alimentar” a idéia equivocada de que todos somos iguais. Reconhecer que somos constituídos por diferenças, é reconhecer a identidade do outro, valorizá-lo, construir a nós mesmo coletivamente e numa relação de alteridade. Mas, para isso, precisamos romper com nossas heranças tradicionais e preconceituosas, nas quais sentimos a necessidade de dicotomizar ou homogeneizar os sujeitos. Nossa sociedade hegemonicamente está acostumada a apontar uma “falta”, “incapacidade” do outro (deficiência, anormalidade...). E não há percepção de que todos são constituídos de diferenças, compreendo a fala a partir desse trecho do texto *“A questão e a obsessão pelo outro em educação”*:

(...) Mas o fato de traduzir algumas dessas diferenças como “diferentes” – e já não, simplesmente, como diferenças – volta a posicionar essas marcas, essas identidades, esse “estar sendo diferença” como contrária, com oposta e como negativa à idéia de “norma”, do “normal”, e, então, daquilo que é pensado e fabricado como o “correto”, como o “positivo”, como o “melhor” etc (idem, 2005).

Skliar explica que apontar o outro utilizando alguns termos como “diversidade” acaba lembrando “biodiversidade” (e parecendo mesmo que há uma classificação dos sujeitos como num nível biológico, “grupos”, “espécies”). Estamos querendo na verdade, fazer distinções entre nós e eles. Ou seja, nos consideramos superiores àqueles

que apontamos como “diferentes”, e destacamos o outro apenas para mostrar que não são como nós. Quando há um discurso no qual se defende que todos somos iguais e de que não somos constituídos de diferenças, é sinal de que está implícito um desejo de usar essa suposta “diversidade” para mascarar as diferenças, pois causa conflito, inquietude. Mas existe um sentimento sempre presente de superioridade, não só por se considerar melhor do que o outro como também, pela pretensão de se achar o “bonzinho” ou “caridoso” por aceitar conviver com ele e “respeitá-lo”. Dessa forma, a escola tende a mascarar as diferenças, somos levados a tolerar ou aceitar o outro como o *diferente* e através da nossa benevolência o tornamos “normal” igual a nós. E, é dessa forma que escola perpetua e proíbe a diferença do outro. Nessa postura, enganamos aos outros, a nós mesmo, e a discriminação continua e faz-se todo um discurso de que não somos preconceituosos.

Ao falar de diferenças não deve haver distinção entre nós e eles. Porque como nos diz Skliar em “A questão e a obsessão do outro em educação”, *a diferença que nos constitui como seres humanos* nos ajuda muito a trazer para o âmbito educacional uma problemática que começa na sociedade, mas que se reflete na escola, pois a escola reproduz o que é validado na sociedade. A formação positivista do professor é uma questão difícil de resolver no dia- a – dia. Skliar propõem repensar a escola, que vem com um histórico de fracassos tanto para surdos quanto para ouvintes. Levanta a questão de que as diferenças são aceitas desde que não destoem muito, por isso, há a necessidade da escola tentar homogeneizar as turmas em relação aos conhecimentos (exemplo: prática de remanejamento). A escola, responsáveis e os próprios alunos, muitas vezes não aceitam o aluno surdo por acharem que irá atrapalhar o rendimento da turma. Esses são os modos pelos quais aprendemos a compreender a surdez. As escolas especiais e regulares, na maioria das vezes, têm um trabalho ruim por não conseguirem trazer essa discussão para dentro da sala de aula, e, principalmente, para os cursos de formação de professores.

Às vezes, a posição do professor é igual à de muitas fonoaudiólogas, que desconsideram a identidade dos surdos e a importância de Libras. Por vezes o surdo se acha incapaz, pois não tem um outro sujeito surdo como referência nem mesmo de professor. É preciso ressaltar que o modo de ser e a identidade dos sujeitos vem junto com a língua, que é constitutiva dos sujeitos. Por isso a língua de sinais deve ser extremamente divulgada, difundida e valorizada no ensino/aprendizagem dos alunos surdos. As crianças, muitas vezes, acabam assumindo a identidade que lhes é nomeada

pela escola (relações de poder, currículo prescritivo). E a escola costuma não aceitar aqueles alunos que têm diferenças que não podem ser apagadas. Como nos diz Skliar, não aceita o aluno como ele é ou como está sendo, *está mal ser aquilo que se é ou que está sendo*. Mas nos tornamos quem somos a partir de nossa cultura e da língua que falamos.

Nesse aspecto, as diferenças, presentes na escola, precisam ser consideradas para que o investimento em um espaço mais democrático e solidário vá se concretizando, visando atender a todas as crianças, dos diferentes contextos sociais e culturais, nos seus diferentes níveis de ritmos de aprendizagem e características individuais. Dessa forma, acreditamos que a escola estará caminhando para alternativas que contemplem as diferenças constitutivas de todos os alunos e não reforçando os estereótipos e padrões homogeneizantes. É fundamental garantir a valorização das diferenças dos alunos e não considerar essa complexidade um problema, é importante para que coletivamente garanta a aprendizagem e os direitos de cada um deles.

Aprendi que o professor tem que ser mais sensível, se aproximar mais do aluno e considerar as diferenças como vantagem pedagógica. Deve colocar-se na posição de aceitar e optar a ensinar por outros caminhos, pois os alunos aprendem em ritmos diferentes. A professora precisa estar atenta para perceber que o nosso olhar faz toda a diferença, e devemos ter cuidado com ele. Quando a escola conseguir discutir até mesmo com os responsáveis dos alunos, todos poderão compreender o que se passa no processo de *ensinoaprendizagem* das crianças.

Como professora pesquisadora, tendo acesso a esses conhecimentos que o texto de Skliar (e os demais autores que embasam nossos diálogos sobre a surdez e a educação) não posso pensar em reproduzir os “erros” de achar que é possível homogeneizar, rotular e moldar nossos alunos (esses conceitos bem tradicionais ainda estão presentes em nossas escolas). Alguns questionamentos a esse respeito foram surgindo em nosso grupo de pesquisa após várias leituras e discussões, dentre eles: “É possível reconhecer politicamente a surdez como diferença?”. Mas, sabemos que não temos todas as respostas. As diferenças devem provocar em nós o desejo de aprender com o outro, pois aquele que é diferente não me limita, mas possibilita a construção de novas formas de aprendizagens.

Oliver Sacks é outro autor importantíssimo nesta discussão, me leva a refletir sobre o quanto é difícil perceber quem é o outro, quando na verdade não me aproximo dele, não o conheço de perto e apenas mantenho uma relação distante. Um trecho de seu

depoimento demonstra o quanto é importante ter acesso à discussões teóricas bem fundamentadas, para que possamos ampliar nossas maneiras de compreender o outro:

Antes de ler o livro da Lene, eu encarava os poucos pacientes surdos sob meus cuidados puramente médicos – como “ouvidos doentes” ou “antologicamente” prejudicados. Depois de ler a obra comecei a vê-los sob uma luz diferente, especialmente quando avistava três ou quatro fazendo sinais, cheios de uma vivacidade, uma animação que eu não conseguia perceber antes. Só então comecei a pensar neles não como surdos, mas como Surdos, como membros de uma comunidade lingüística diferente (SACKS 2005:16).

Como aconteceu com Sacks, muitas pessoas rotulam os surdos por causa de opiniões do senso comum (olhar medicalizador) e até mesmo, somente pelo que o outro aparenta para aquele que o julga. Especificamente a respeito dos surdos, como Sacks, Skliar esclarece que o olhar das pessoas é sempre de quem os considera “inferiores”, “doentes”, “coitados”, “limitados”. Observo no texto de Carlos Skliar, que sempre foi muito comum olhar para os surdos apenas com um olhar clínico. A sociedade acredita que existe uma “normalidade”, que o surdo só “será normal” se virar um ouvinte (infelizmente esta é a perspectiva de trabalho de muitas escolas que priorizam a oralização e o ouvintismo ao invés da Língua de sinais e o bilingüismo). Assim como Sacks, que fala do campo da medicina e tinha pacientes surdos, Skliar traz vários exemplos do campo da educação, onde as pessoas de ambas as áreas, dentre outras, muitas vezes não se aproximam deles para conhecê-los.

Muitos professores, familiares, amigos e etc., principalmente os profissionais que se relacionam com os surdos apenas como um paciente ou aluno (os vêem como “diferentes” e “deficientes”) são embasados pelos pressupostos da ciência moderna, tão forte ainda em nós: o profissional deve manter certa distância de seu paciente/aluno (vistos como objetos distantes de si). Infelizmente esse olhar regulador, dicotomizador de um modo geral é predominante. Por serem surdos e conseqüentemente, em sua maioria, usuários de Libras, uma língua que não é a majoritariamente falada nem aceita pela população ouvinte brasileira, são rejeitados, discriminados e segregados. Como nos diz Skliar, isso acontece há mais de cem anos na educação brasileira e permanece até os dias atuais:

As idéias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, se encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias (SKLIAR, 1998: 7).

Não é fácil desfazer esse caminho e desejar conhecer a comunidade surda. De modo geral, a questão da surdez, como bem nos aponta Wriley (1996), é vista como algo patológico, onde o sujeito surdo é visto como aquele que sofre uma privação sensorial ou tem uma vida marcada pela ausência.

A escola tem um papel essencial nesse processo. Parece haver certo consenso ainda hegemônico nas escolas em tratar os alunos (as) de forma homogênea, ou seja, em tentar silenciar a alteridade que nos constitui como seres humanos. O grande desafio consiste na falta do reconhecimento das diferenças e singularidades como uma *vantagem pedagógica* que possibilite uma visão plural de educação onde as diferenças não sejam categorizadas em contrastes dicotômicos, como nos faz refletir Skliar (1998), entre normalidade/anormalidade, sucesso/fracasso, maioria/minoria, igualdade/desigualdade, acerto/erro, saber/não-saber e tantas outras formas de tratar a diferença no trabalho pedagógico como meio de discriminação, segregação e exclusão.

É importante para a formação do professor a construção de uma prática pedagógica onde se tenha preocupação com a alteridade na construção do currículo escolar. Mas, como aponta Esteban (2004), nem sempre a preocupação se traduz na apreensão *do outro como legítimo outro*.

(...) porque o outro é enunciado ao mesmo tempo em que é mascarado, anunciado a distância, o que reduz a intensidade em relação com ele estabelecida e permite que seja incorporado ao processo mais ignorado em seu saber (ESTEBAN, 2004:163).

A presença de alunos (as) surdos (as) na escola nos provoca repensar as diferenças que nos constituem enquanto seres humanos que somos, o que implica a pensar práticas pedagógicas que compreendam a alteridade sem que o outro, seja apontado como “o diferente”, “o incapaz”, “o deficiente” e tantas outras nomeações que desqualificam aquele que foge ao padrão de “normalidade” constituído pela escola. Sendo assim, é importante pensar, propor e realizar ações pedagógicas comprometidas com um currículo escolar onde haja um amplo diálogo enriquecido pela diferença, deixando para trás os pressupostos de semelhança tanto difundida pela escola. Ao trabalhar na perspectiva política e filosófica destes autores citados, percebemos que nossas opções teóricas podem trazer grandes mudanças para nossa formação de professoras (os), e principalmente ampliar nossa compreensão sobre os sujeitos surdos. Quando começamos a nos aproximar dos surdos, das suas vivências, experiências, de sua língua e identidade percebemos a riqueza de sua cultura e a vivacidade de sua língua. Isso só é possível quando nos desprendemos dos discursos hegemônicos e

topamos mergulhar no *mundo dos surdos*. Falta a compreensão de que os surdos são sujeitos que têm a língua de sinais como materna, identidade surda e cultura surda. Desta forma, para o educador que queira trabalhar na perspectiva da diferença, essa opção política é fundamental. Porque implica reconhecer o outro como sujeito que tem sua própria língua e cultura.

5.3 – Disciplina optativa de Surdez e Educação

Além do privilégio de estudar autores como Carlos Skliar, Regina Maria de Souza, Oliver Sacks (que defendem os sujeitos surdos como pessoas que têm sua própria língua, identidade e cultura), tive o prazer de, pela primeira vez, cursar uma disciplina optativa que discutiu a questão - Surdez e Educação, na perspectiva da filosofia da diferença e não mais ter acesso às disciplinas na Faculdade que trabalham somente com a surdez a partir da Educação Especial e da deficiência. O mais significativo na disciplina foi a oportunidade de dialogar com sujeitos surdos, ou seja, aprender com eles sobre suas próprias experiências de vida escolar (inclusive com as situações de preconceitos e discriminações que sofreram ao longo dos anos) e conhecer, também, de um modo geral algo mais a respeito da comunidade surda (cultura, língua, identidade, trajetória escolar de muitos deles, etc.).

A idéia de pensar uma disciplina que discute uns dos temas de investigação de nosso grupo de pesquisa partiu da orientadora do grupo, Carmen Sanches Sampaio, em uma de nossas reuniões quinzenais. Foi a primeira vez que essa disciplina *Abordagens Especiais em Educação IV: Surdez e Educação – diferenças no cotidiano escolar* foi oferecida no curso de pedagogia com o objetivo de articular a pesquisa em desenvolvimento com o ensino na graduação. Participar de uma disciplina oferecida para colegas do Curso de Pedagogia, estudando um tema do qual não poderiam deixar de discutir em um curso de formação inicial de professores foi, para mim, espetacular e preocupante ao mesmo tempo, pois constatamos que a maioria dos estudantes ainda não havia discutido sobre Surdez e Educação. E mais grave foi percebermos a compreensão que possuíam sobre os sujeitos surdos: consideravam-nos como deficientes. Essa concepção, visão ainda hegemônica em nossa sociedade desconhece que o sujeito surdo possui sua própria cultura e identidade.

Não foram escolhidos ao acaso os sujeitos surdos que convidamos para dialogarem conosco na disciplina “*Surdez e Educação – diferenças no cotidiano*”

escolar". Convidamos pessoas que conhecíamos e que têm vínculo e papel relevante no desenvolvimento de nossa pesquisa, conforme podemos observar na foto abaixo:



Disciplina Surdez e Educação ministrada com a presença de dois sujeitos surdos: Flávio Milani e Renata Ferreira, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Unirio.

Flávio Milani, formado em Desenho Industrial e estudante de Letras (Português/LIBRAS), foi o primeiro surdo que convidamos para dialogar conosco. Ele já havia estado conosco na escola, com as crianças. Uma de nossas preocupações é que as crianças ouvintes e a criança surda possam compreender que ele, um sujeito surdo, possui uma língua e cultura, é capaz de aprender e ensinar como todos nós. Flávio ficou surpreso e contente ao saber da existência da disciplina e muito interessado em participar. Esteve presente em algumas de nossas aulas e nos trouxe várias contribuições através de seus conhecimentos, informações e vivências.

Outra pessoa muito importante em nosso grupo de pesquisa e que também nos ajudou muito na disciplina oferecida por nossa orientadora na Universidade é Renata Ferreira da Silva, professora surda da turma que investigamos. Além do trabalho que realiza na escola com as crianças ouvintes e a aluna surda, aceitou o convite de trazer suas experiências e colocar em discussão com a turma, onde a maioria desconhecia os sujeitos surdos e o trabalho que pode ser feito em escolas públicas inclusivas.

Para os estudantes do Curso de Pedagogia da UNIRIO que cursaram a disciplina, eram muitas as novidades. A professora Carmen Sanches perguntou logo no primeiro

dia qual era o contato que os inscritos na disciplina têm com sujeitos surdos, mas a maioria se inscreveu na disciplina optativa por curiosidade. Poucos puderam compartilhar suas experiências – sendo parentes de algum surdo, vizinhos, colegas e uma aluna relatou que já havia lecionado em uma turma que tinha alunos surdos (esclareceu que não sabia trabalhar com eles e que na época não recebeu orientações nem mesmo um curso de capacitação para ensinar sujeitos surdos).

Percebi que apesar do grande interesse em cursar a disciplina e aprender sobre a Surdez e Educação, poucos alunos ousavam compartilhar o que achavam dos sujeitos surdos e como se relacionavam anteriormente com essa temática. Somente alguns tomavam a iniciativa:

Tem muitos pais que não aceitam o aluno surdo na turma do filho, acham que vai atrapalhar o rendimento dos outros alunos. Estão querendo que ele vire ouvinte e, não tem como. (R. aluna da disciplina optativa “Surdez e Educação...”).

Muitos alunos surdos, dislexos e negros estão nas classes de progressão (E. aluna da disciplina optativa “Surdez e Educação...”).

Eu percebo que o nosso olhar faz a diferença, precisamos ter cuidado muito grande com o olhar (P. estudante que já deu aula para alunos surdos).

Como agir? É sempre um mistério (F. aluna da disciplina optativa “Surdez e Educação...”).

Acredito que estudar, mesmo por apenas um semestre, sobre a relação Surdez e Educação abriu possibilidades para que este grupo de estudantes repensassem o papel do professor (a), as práticas educativas e as variadas opções teóricas que definem o modo como a escola, sociedade e nós mesmos nos relacionamos com os outros sujeitos.

Sabemos que não será nada fácil desnaturalizar paradigmas e problematizar o que é considerado “normal” ou “anormal”, pois são os modos aprendidos de compreender a Surdez mas, é preciso repensar a escola que vem com um histórico de fracassos tanto para surdos quanto para ouvintes.

5.4 – Escola e diferença(s): modos de pensar e agir

Ao participar da disciplina *“Surdez e Educação – diferenças no cotidiano escolar”* Renata Ferreira compartilhou com a turma de estudantes de Pedagogia preconceitos e discriminações que sofreu ao longo de sua vida escolar, inclusive na primeira escola na qual trabalhou. Suas experiências deixaram os estudantes surpresos e tristes por tudo que já havia sofrido. Mas, o que mais causou indignação foi o fato de ter sido discriminada na primeira escola aonde trabalhou, já que a escola se dizia inclusiva. Renata é professora formada, mas lhe negaram o direito de ser a professora regente de uma turma pequena, onde todos os alunos eram surdos. O cargo foi dado a uma professora ouvinte e Renata Ferreira foi contratada apenas como professora auxiliar.

No dia seguinte a sua participação na universidade, fui para mais um dia de trabalho de campo na escola. Seria mais um dia de aula como tantos outros mas, algo fora do comum aconteceu. A sala de aula, para a minha surpresa, estava trancada e com cadeado. Fui informada por uma professora da escola (tia de um dos alunos da turma) que a turma havia sido dispensada, pois a professora ouvinte ligou avisando que não viria. Algumas crianças as que os pais não puderam buscar, ficaram sob responsabilidade da professora surda. Naquele momento, apesar de estranhar a falta da professora, nada de suspeito me ocorreu. Não fui embora porque eu era a única ouvinte usuária de LIBRAS na escola e precisava falar com Renata Ferreira (professora surda) e contar o que havia ocorrido.

Quando Renata chegou ficou muito chateada com o que havia acontecido, mas eu não entendia o porquê. Pediu que fosse com ela à direção visando ter acesso a informações sobre o ocorrido. Novamente, para minha surpresa, uma das supervisoras da escola explicou que a professora ouvinte ligou avisando que não poderia vir, mas que a turma tinha outra professora (Renata Ferreira), não sendo necessário suspender a aula. E a coordenadora de turno apesar do pedido da professora ouvinte, e a equipe da direção achou “melhor” dispensar a turma. Apesar de já conhecerem Renata que atua na escola há dois anos, alegaram que não sabiam se ela “daria conta da turma”. Que segundo elas, possui crianças “difíceis” e seu contrato é para trabalhar apenas com a aluna surda, já que é uma professora surda.

Fiquei perplexa pelo ocorrido. Fiquei mais perplexa ainda, por me dar conta que apesar de trabalhar com surdos e estudar sobre Surdez há algum tempo, não percebi, desde o início, a discriminação que a professora surda estava sofrendo em seu local de

trabalho. Renata estava muito magoada e triste. Era a segunda escola na qual trabalhava e, apesar de aparentemente ter sido bem aceita no ISERJ, no fundo a descrença em sua competência profissional estava presente e o motivo principal ela sabia – o fato de ser surda!

Compreendo que apesar de investigar a Educação e Surdez, de conviver com a comunidade surda, ser fluente em LIBRAS é preciso muito cuidado ao analisar os acontecimentos que ocorrem na escola investigada. Pois, apesar de defender a cultura surda e seus processos identitários, me vejo, muitas vezes, impregnada de valores e conhecimentos historicamente construídos que me fazem não atentar para situações de preconceito sofridas pelos sujeitos surdos. E, muitas situações cotidianas que, muitas vezes, parecem “miúdas” e não chamam minha atenção, na verdade são fortes indícios de que não é fácil fazer uma opção teórico-metodológica que vai na contramão dos conhecimentos e saberes hegemônicos ainda são validados pela nossa sociedade. Em alguns momentos, por mais que esteja envolvida com a comunidade surda, percebo que meu olhar de ouvinte, às vezes, naturaliza situações com pessoas que desconsideram o trabalho e a competência da professora Renata Ferreira. A não aceitação da surdez por muitos ouvintes é a causa da maioria dos conflitos que os sujeitos surdos enfrentam diariamente. Muitos sujeitos surdos se opõem ao *ouvintismo* e ao *oralismo*. Essa história de barreiras vivenciadas pelos surdos os tornam mais atuantes e competentes para captar de antemão a rejeição de muitos ouvintes à sua capacidade. A ação investigativa tem me possibilitado o aprendizado de ficar mais alerta a acontecimentos como o vivenciado por Renata Ferreira e a mergulhar, cada vez mais, nas discussões teóricas procurando articulá-los à prática investigada.

A professora Renata é uma jovem que após se formar no Ensino Médio, no curso de Formação de Professores, recebeu a proposta de trabalhar no ISERJ. É importante destacar que foi a primeira professora surda a se formar na escola aonde concluiu o curso de Formação de Professores, em Niterói.

Quando a conheci percebi que evitava escrever textos. Solicitava ajuda para escrever algo, alegava que não escrevia bem o Português. Por isso, nossa orientadora a professora Carmen Sanches, solicitou que a professora ouvinte a instigasse a escrever o planejamento de suas aulas e relatórios sobre o processo de ensino-aprendizagem vivenciado, não apenas pela aluna surda, como também pelas demais crianças da turma.

No princípio, requisitava nossa ajuda para ajudá-la na escrita. Mas, à medida que começou a participar de nossos encontros de estudos, nossa orientadora explicou que

quanto mais criasse o hábito e o gosto pela leitura, seus textos escritos podiam ser melhores. Insistíamos em uma hipótese nossa – que a dificuldade que sentia ao elaborar seus textos não era conseqüência da surdez. O Português, segunda língua para Renata, precisava ser melhor trabalhado por ela. A professora Carmen Sanches insistia que precisamos ler e escrever várias vezes os textos produzidos e somos ouvintes.

A meu ver, tem sido importante a participação da Renata em nossas discussões e em um grupo que procura romper com modos ainda hegemônicos de pensar os sujeitos surdos – como pouco capazes de escrever em Português. Trago o que nossa orientadora registrou em um artigo que discute a pesquisa:

(...) tem sido instigante, provocador e um grande aprendizado a tentativa, cotidiana, de lidar com a surdez como diferença rompendo com uma concepção, ainda hegemônica, de localizar a surdez dentro dos discursos e práticas vinculadas a deficiência (SAMPAIO, 2006:).

Renata, atualmente, apresenta uma outra relação com a leitura e a escrita. Solicita ajuda como todas nós solicitamos no momento de nossas produções, mas compreende a importância de registrar, por escrito, o trabalho que vem realizando. Recentemente, passou no vestibular do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) e está cursando Pedagogia nesta instituição que têm alunos de graduação surdos e ouvintes em suas turmas.

5.5 – Alfabetização da aluna surda em língua de sinais e português: o papel das aulas de apoio

Foi uma grande surpresa, para mim, quando a professora Ana Paula explicou que pretendia dar aulas de apoio todos os dias para a aluna surda e mais um aluno ouvinte, após os 30 minutos finais do horário normal de aula. Acreditava que iria somente interpretar as aulas, mas a proposta era que eu e Aline Gomes, bolsistas IC, trabalhássemos a escrita do Português, já que a aluna surda já está alfabetizada em LIBRAS. A professora surda trabalha no horário da tarde, não podendo participar dessas aulas e a professora ouvinte trabalharia com um outro aluno ouvinte que como Caroline precisava de um trabalho mais próximo e mais intenso relativo à aprendizagem da linguagem escrita.

Em todas as atividades com a turma em sala de aula, Caroline lê os textos que escreve em LIBRAS. Diversas vezes ela mesma toma a iniciativa de compartilhar seus textos com os colegas de classe. Por estar alfabetizada em Língua de Sinais e,

principalmente, pelo investimento das professoras da turma em uma alfabetização que privilegie o bilingüismo, tem autonomia para ler seus textos.

Caroline tem refletido no momento da escrita sobre qual letra precisa usar, com isso faz novas descobertas e constata na prática que a escrita é uma outra linguagem, diferente da linguagem falada. A foto abaixo traz a imagem de uma das aulas de apoio realizadas dentro da escola investigada:



Eu, aluna bolsista IC, juntamente com Caroline, aluna surda, em uma das aulas de apoio ministradas no ISERJ.

É possível escrever sobre qualquer assunto desde que haja articulações com o vivido. Caroline está construindo uma boa relação com a leitura e escrita, pois as professoras da turma respeitam o seu tempo como também dos outros alunos da turma. Sabemos que muitas professoras ainda trabalham na perspectiva de evidenciar os não saberes dos alunos, valorizam “conteúdos” que precisam ser “absorvidos” pelos alunos a todo custo. Os que não acompanham o ritmo pré-estabelecido são considerados incapazes de seguir a diante com a turma e acabam sendo retidos ao final do ano letivo.

Nossa orientadora do grupo de pesquisa traz amplamente essa discussão em sua tese de doutorado:

Embora afirmássemos, teoricamente, que as crianças, por serem sujeitos históricos, vivem de um modo bastante peculiar o processo de apropriação da linguagem escrita, na prática, a expectativa ainda é de que todas aprendam pelo mesmo caminho, como se isso fosse possível. No fundo, permanece a crença [ilusória] de que é possível determinar e controlar os tempos e os modos de aprendizagem dos alunos e alunas, moldando diversos tempos a um único tempo – considerando como a “norma” para todos (SAMPAIO, 2003:35).

É interessante a preocupação de Caroline, no sentido de refletir sobre sua escrita e compará-la com a escrita dos outros alunos, diz que ainda escreve pouco se comparando a alguns deles. Mas muitas outras crianças da turma preferem escrever textos “pequenos”, mas não menos qualitativos e interessantes. Renata Ferreira relatou que ela mesma chegou a conclusão de que pode ampliar seu texto e que isso independe de ser surdo ou não e todos podem precisar de ajuda na escrita em diferentes momentos.

Uma situação do cotidiano que discutimos em nosso grupo de pesquisa foi o fato de a professora Carmen Sanches, Renata Ferreira e Ana Paula comentar a respeito da entrevista que a turma fez com um jornalista para a elaboração de um jornal editado pela turma (um dos projetos de trabalho realizados). Caroline fez perguntas interessantes e importantes, pois acompanha e participa de todas as discussões. Esse acontecimento me fez pensar que a construção de saberes implica o conhecimento de uma língua materna que perpassa por saberes históricos e culturais de uma determinada comunidade. O ensino da língua não é meramente a aprendizagem de um idioma (as aulas de LIBRAS evidenciam isso para a turma e para nós, pesquisadores).

Percebo que Caroline tem refletido bastante sobre as diferenças entre os sujeitos e sobre sua própria identidade. Habitualmente, no horário do lanche se dirigia a mim para conversar e falar a respeito de surdos e ouvintes. Ressalta que sou ouvinte, mas uso Libras; aponta outros colegas como ouvintes não usuários da Língua de Sinais, diz que a professora Renata Ferreira é surda e usuária de LIBRAS. Quando a incluo nas comparações que realiza, nada responde, apenas sorri.

Diferente de como fazia há alguns meses, Caroline se expressa fluentemente em Língua de Sinais. Quando a atividade trabalhada é de escrita, sinaliza primeiro o que quer escrever e depois escrever as palavras que já conhece do Português. No princípio do trabalho queria escrever apenas palavras soltas. Fomos dialogando com ela e mostrando que através da escrita é possível registrarmos o que quisermos (pensamentos,

sentimento, vivências). São nesses momentos que a orientamos no sentido de evidenciar que a escrita de LIBRAS é diferente da escrita em Português. Ela gosta de escrever primeiro da maneira como fala, ou seja, em Língua de Sinais, para depois, com a nossa ajuda, escrever em Português, ocasiões aonde ressaltamos as diferenças entre as duas línguas – a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Percebo que já possui um bom vocabulário de Português com as palavras mais freqüentes de seu vocabulário cotidiano. Na hora da leitura para si, lê pausadamente e à medida que vai lendo cada palavra, aponta e sinaliza. Apenas quando não reconhece a palavra lida, faz uso da datilologia (que é soletrar através do alfabeto manual cada letra da palavra desejada). Para nós, esse processo é significativo para a sua alfabetização em português.

5.6 - Aula de Libras e teatro em língua de sinais

Além da sugestão de visitarmos lugares freqüentados por sujeitos surdos e que apresentássemos a nossa pesquisa em desenvolvimento, em outros espaços usando a socialização do trabalho, também foi sugestão da professora Regina Maria de Souza, em nossa última ida à UNICAMP, que Renata Ferreira além de ensinar aos alunos da turma (reforçando o que já defendíamos) pudesse ministrar aulas de LIBRAS, diariamente para a turma. Uma ação pedagógica não pensada por nós. Não imaginávamos as conseqüências dessa ação. As crianças e professora ouvinte foram ficando cada vez mais fluentes (até as estagiárias) alunas do curso Normal Superior da própria escola, começaram a se interessar pelas aulas, precisando, cada vez menos, da nossa ajuda (alunas bolsistas) para interagir com a aluna e professora surdas e, até os pais, nas reuniões começaram a relatar os comentários e empolgação de seus filhos a partir das aulas de LIBRAS.

As teorias as quais tenho acesso, os espaços freqüentados pelo grupo de pesquisa aonde aprendemos e dialogamos sobre Surdez e Educação e as experiências vividas no trabalho de campo, a cada dia, nos apresenta o imprevisível, novos aprendizados, novas “sacações”, novas experiências construídas no cotidiano escolar.

Com o objetivo de intensificar o uso da LIBRAS, a professora Ana Paula teve a idéia de no encerramento das atividades do ano de 2006, ao final do 3º ano de escolaridade, finalizar com uma apresentação de teatro, pois durante o ano, em uma das atividades de escrita textual, um dos alunos criou uma história muito interessante e emocionante (a respeito do tema do projeto de ciências “O sistema solar”). A peça seria apresentada em Língua de Sinais. Para isso, a professora Ana Paula pediu que a

professora Renata Ferreira convidasse um sujeito surdo para ensaiar a turma. Logo no primeiro ensaio as crianças forma escolhendo seus personagens e por sugestão da turma a aluna surda aceitou ser a personagem principal (que na peça era discriminada pelos outros planetas e astros do sistema solar). Houve duas apresentações, uma para toda a escola e outra para os responsáveis das crianças da turma. A foto abaixo traz uma imagem do que vivenciamos:



Apresentação de teatro da turma 201/ ISERJ.

E, para nossa surpresa, a turma de alunos surdos da outra escola na qual Renata Ferreira trabalha (também na 2ª série) no município de Niterói/ RJ, juntamente com uma professora ouvinte e um intérprete, compareceu a apresentação. Foi uma mistura de muita emoção, orgulho e alegria. Temos esse acontecimento filmado e arquivado no “*corpus*” da pesquisa.

Flávio Milani nos últimos dois anos tem ido ao ISERJ para que as crianças conheçam outros sujeitos surdos, compreendam que têm sua própria língua e identidade, aprendam a respeito da cultura dos sujeitos surdos e da importância de conhecer e se

aproximar da comunidade surda. Ele é um militante da causa dos surdos que já há algum tempo visita outros espaços para discutir política e epistemologicamente a respeito dos sujeitos surdos que há muito tempo lutam para que a sociedade reconheça que existe a comunidade surda com sua própria língua e cultura e, aprenda a respeitar as diferenças constitutivas de todos os sujeitos. Flávio Milani declarou que quando criança não era “fácil” a comunicação com sua família, e que durante toda a sua infância não era fluente em Língua de Sinais e nem mesmo tinha a LIBRAS como sua língua materna. Somente na 6ª série do Ensino Fundamental aprendeu mais de Língua de Sinais com sujeitos surdos do INES. Milani explica que:

A Língua de Sinais é o alicerce da mente da pessoa surda cujo pensamento pode se desenvolver muito. (...) Alicerce como o fundamento, a base do conhecimento. No caso dos surdos, a língua natural é a Língua de sinais brasileira (LSB). A língua de Sinais usa as mãos do surdo (... imagens, palavras, sinais, mensagens) para organizar as idéias e pensamentos ... (MILANI: 2004).

Ao acompanhar um pouco da história de Flávio, que hoje é estudante de um Curso de Letras (Libras/Português), lembro-me que a educação, como nos diz Paulo Freire (1997), é um ato político, *faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida de qualquer forma de discriminação*. Segundo Freire, *uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros (...) se assumam “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos”*. (FREIRE, 1997: 46).

A sociedade precisa compreender que a comunidade surda tem uma cultura rica, com sensibilidade e cultura próprias, como nos diz Oliver Sacks (1998). É importante a distinção que Sacks faz de alguns sujeitos surdos, ao declarar que depois de conhecê-los em seus grupos, conversando fluentemente em Língua de Sinais – percebeu a vivacidade da língua e iniciou a procura de textos que discutissem teoricamente a respeito dos sujeitos surdos, sua língua e cultura. A partir de então mudou suas concepções puramente médicas a respeito dos surdos, e a vê-los não como surdos, mas Surdos, sujeitos de uma comunidade lingüística diferente.

Não foi por acaso que Ana Paula resolveu apresentar a peça de fim de ano em Língua de sinais e convidou um sujeito surdo para juntamente da professora surda, Renata Ferreira, dirigir os ensaios e falas dos alunos participantes da peça. Essa idéia surgiu de um comprometimento político e social a partir das discussões/ opções teóricas

feitas pelo grupo de pesquisa. A apresentação investiu na possibilidade da escola compreender que a identidade dos sujeitos surdos não pode ignorada. São sujeitos capazes, que há muito tempo lutam por leis que reconheçam seus saberes construídos, têm muito a nos ensinar através de suas vivências.

A escola está começando a repensar a maneira de se relacionar com Renata Ferreira (professora surda) e Caroline (aluna surda) por isso, a construção cotidiana de uma ação pedagógica que valoriza as diferenças e o bilingüismo forte, não poderia ficar limitada às paredes da sala de aula, ou mesmo, somente a outros espaços. Está sendo desafiante e fundamental para nós socializar e dar visibilidade ao trabalho/pesquisa realizado diariamente. Com isso, surgem no cotidiano escolar estranhamentos, conflitos (sociais, políticos, como também pessoais), novas aprendizagens e descobertas e, a construção de uma outra maneira de se relacionar com sujeitos surdos. O cotidiano nos permite provocar esse movimento (que também é um processo) de ruptura com valores que discriminam e afastam àqueles que possuem diferenças que não podem ser apagadas.

5.7 - Experiências e Cotidiano

Conseguimos mais uma vez, depois de muita luta, que a professora Ana Paula seguisse com a turma para o 4º ano de escolaridade do Ensino Fundamental. Foi novamente um grande desafio, pois como já explicitado anteriormente, não é comum na escola que as professoras sigam com a turma e nem mesmo que a própria turma permaneça junta por tanto tempo. Mas esse movimento dentro da escola surge como consequência do trabalho que vem sendo realizado desde 2004, com a interlocução de nosso grupo de pesquisa durante todo esse tempo de parceria. Ao garantirmos a presença da professora surda na escola (depois de muito trabalho e insistência com a direção da escola), foi inegável as grandes contribuições e avanços realizados durante esses anos com a turma de Ana Paula e Renata Ferreira.

Gostaria de exemplificar minha fala, (que é uma continuação das discussões teórico-práticas da pesquisa), trazendo trechos de uma entrevista feita com a professora Ana Paula Venâncio. Porque antes de entrar em licença maternidade (previsto desde o final do ano letivo de 2006 para por volta de abril/2007), Ana Paula relatou durante essa entrevista concedida a coordenadora do nosso grupo de pesquisa, o que tem sido esse investimento em um trabalho diferenciado que considera uma alfabetização discursiva:

Uma outra questão importante é o conhecimento da turma, estar conhecendo melhor aquela turma. Percebendo mais aqueles alunos que se desenvolveram mais e os que precisam mais de ajuda para poder avançar e ampliar um pouco mais. Essas particularidades a gente só consegue perceber melhor se a gente tiver tempo maior (VENÂNCIO, 2007:2).

Desde o ano de 2005, vínhamos insistindo com Ana Paula para que a professora surda Renata Ferreira fosse instigada a assumir de fato o papel de professora da turma. No ano passado redobramos a insistência, já que a professora Ana Paula entraria em licença maternidade no começo do 1º semestre do ano de 2007.

Renata é formada há pouco tempo, mas já está com a turma desde o 2º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, e mesmo apesar do tempo de trabalho realizado com a turma, ainda precisa de um incentivo maior para sair do lugar em que muitos professores surdos são colocados (como auxiliares dos professores ouvintes ou apenas como instrutores). Ao longo desse trabalho de pesquisa, no qual a coordenadora de nosso grupo, Carmen Sanches, a professora surda e a professora ouvinte da turma, Ana Paula e Renata Ferreira, e as bolsistas da Unirio, Aline e Renata Costa; estudando e pensando juntas para construir um trabalho que de fato valorize a presença da professora surda nessa turma de alunos ouvintes e a construção de uma alfabetização discursiva e de um trabalho pautado na perspectiva do Bilingüismo:

Como as escolas poderiam estar estruturadas no sentido de se pensar uma educação bilíngüe lingüística e culturalmente aditiva? (...) O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira determina uma reestruturação da forma Standard de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngües, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis lingüístico, cultural, social e político (QUADROS, 2005: 32).

Esperando o tempo em que Ana Paula se ausentaria da turma, nos organizamos para garantir que a turma 401 não fosse prejudicada. Acreditávamos, desde o princípio, que o trabalho construído com as crianças não poderia em nenhum momento ser desconstruído com a chegada da nova professora. Buscando garantir a permanência da professora Renata Ferreira (que conhece a perspectiva de trabalho construída pela turma), nós, alunas bolsistas, intérpretes de LIBRAS, e a professora coordenadora de nossa pesquisa, juntamente com Ana Paula articulamos discussões e analisamos as possibilidades que pudessem garantir que a turma, que é crítica e participativa, fosse mediando a continuação do trabalho.

A situação da turma na escola aos poucos foi se mostrando mais grave do que imaginávamos. Havíamos defendido nas reuniões do 3º e 4º bimestre de 2006, que seria imprescindível para o início do ano letivo de 2007, a presença da nova professora da turma (já que o combinado seria de que Ana Paula retornasse para assumir a regência em outubro de 2007).

O tempo foi passando, continuamos aguardando e pressionando a diretora e coordenação do primeiro segmento para que a chegada da nova professora fosse o mais breve possível (já que o combinado de estar desde a primeira semana de início das aulas não foi cumprido). Ficamos sabendo também que o contrato da professora Renata Ferreira com a cooperativa responsável terminou, para que a FAETEC a contratasse para dar continuidade ao trabalho. Mas, a coisa não foi tão simples, devido a problemas burocráticos o novo contrato não foi feito e a professora surda foi impedida e proibida de estar na turma enquanto sua situação de contrato não fosse definida. Tivemos que intervir, pois o papel da Renata era fundamental nesse momento complicado de mudança de professora regente da turma. Além de, por algumas vezes, a professora Ana Paula ter que se ausentar, devido a alguns exames médicos a serem feitos.

Como a coordenadora de nosso grupo de pesquisa, Carmen Sanches, já havia apresentado um documento à direção do 1º segmento e direção geral da escola falando da importância da presença de todas as pessoas envolvidas até o momento no trabalho coletivo da turma. Após insistência e conversa com ambas as partes, foi feito um acordo (assinado por Renata Ferreira e ambas as partes da direção) para que Renata pudesse dar continuidade ao trabalho enquanto a mudança de contrato não fosse efetivada. Mas sua presença na escola e na turma investigada é reconhecida e será garantida pela própria Gerência do Programa de Inclusão (GPI, responsável pelo contrato dos profissionais responsáveis por trabalhar nas escolas inclusivas da rede FAETEC).

Enquanto tudo isso foi acontecendo, as professoras da turma, eu e a outra aluna bolsista da Unirio, fomos cada vez mais nos preocupando/angustiado ao perceber que nada havia sido feito até o momento que, de fato, garantisse o mais rápido possível a chegada da professora nova na turma. Percebemos, também, que as crianças estavam sentindo o quanto a situação de trabalho estava complicada, mesmo com a presença até o momento da professora ouvinte e professora surda, estavam mais agitadas, dispersas e apreensivas.

Orientada por Carmen Sanches, Ana Paula começou a sentar com Renata Ferreira para garantir que ela se assumisse como professora da turma e percebesse a

importância do seu papel, pois com a ausência de Ana Paula seria a única referência como professora de todo o trabalho compartilhado e construído. Nos intervalos do horário de aula, Ana Paula começou diariamente a compartilhar com Renata o seu caderno de anotações. Ficou combinado que, além das aulas de LIBRAS, ela também ficaria responsável em ensinar as mesmas disciplinas que a professora regente lecionava (português, matemática, história e geografia). Renata recebeu essa tarefa para que a cada semana pensasse em atividades e planejasse o que seria feito durante o tempo diário em que estaria à frente da turma.

Uma das contribuições muito importantes da pesquisa na vida de Renata foi o fato de Carmen Sanches e Ana Paula conversarem com ela para que também tivesse seu caderno de anotações e iniciasse o mesmo movimento de trabalho que defendemos, planejar e explicar a importância de cada atividade pensada para trabalhar com a turma, descrever o que chamou a atenção durante a realização das atividades, estar atenta as falas e atitudes dos alunos e alunas, anotar tudo o que foi possível através de uma discussão teórica da prática de trabalho em sala de aula.

Trago agora alguns trechos da entrevista que Carmen Sanches fez com Ana Paula, pois traduz o movimento de potencializar Renata Ferreira como professora da turma:

Carmen – A “ficha começou a cair” há pouco tempo para você de que a mesma concepção de trabalhar a linguagem com sentido eu posso aprender em todas as áreas de conhecimento. Porque os conhecimentos são transversais, são rizomáticos e estão articulados uns nos outros.

Ana Paula - Exatamente, é isso mesmo!

Carmen – Isso nós não aprendemos, foi o que entendi que você quis dizer no início da fita. Acompanhar essa turma te deu esta dimensão, clareza. Podia ser que soubesse disso intuitivamente, não tivesse pensado. Mas o ato de escrever no seu caderno organiza o pensamento e faz pensar sobre a prática. É bonito isso, que a prática vai ganhando outro sentido.

Carmen – Pena que nós só estamos começando, é tudo um processo. Não dá para voltar atrás, porque não temos como. Você vai dar uma parada, lógico, e vai vir outra pessoa. Vai ser diferente de quando está com você. Porque está na hora da Renata duas vezes por semana assumir a regência. Então, quando fizesse uma atividade pensaria na interferência. Porque é isso, ajudada pelo outro é que vai se tornando uma professora melhor.

Ana Paula – Ma acho legal você continuando a vir. Falei com ela que precisa assumir a turma, estar à frente. Até porque tem mais tempo do que a professora que vai assumir a turma. Ela pode fazer isso, dei o planejamento a ela, escrevi.

Carmen – Lógico!

Carmen – É a proposta em quanto a outra professora não chega.

Ana Paula – É mesmo, porque com a outra professora...

Carmen – Renata Ferreira que conhece a turma.

Ana Paula – Vai dividir o espaço de tempo, ela já é professora da turma e tem que “cavar” esse espaço.

Carmen – Vai ter que ser muito cutucada.

Ana Paula – Falei para ela procurar seu espaço aqui dentro, porque já está há mais tempo e vendo como é o trabalho. Já trabalha aqui, então tem que procurar (já está com o planejamento, e amanhã vai trabalhar as atividades que pensar).

(ABRIL/07)

Com a saída de Ana Paula muitas coisas aconteceram em relação à turma: Renata Ferreira ficou com o caderno de anotações de Ana Paula e o planejamento dos conteúdos que deveriam ser trabalhados nesse 1º semestre de aula; algumas apostilas das disciplinas trabalhadas (português, matemática, história e geografia) foram preparadas por Ana Paula para que fosse suporte das aulas e avaliações por um tempo; algumas reuniões de pais foram sendo feitas pela diretora do segmento para justificar o que estava acontecendo; algumas professoras da escola (atividades e do Projeto Lendo e Escrevendo) tiveram que fazer rodízios na turma, para que não ficassem sem professora.

Enquanto isso, Renata Ferreira (que em 2006) por várias vezes foi impedida de dar aula para substituir Ana Paula, porque sendo uma professora surda a escola não acreditava em sua capacidade de estar à frente da turma; uma professora que fala com as mãos, que é usuária de uma língua que a maioria não entende, provoca inquietação, despertam preconceitos e pode gerar até mesmo vários conflitos no jogo de poder no qual a escola está inserida. No livro “Surdez e Bilingüismo”, organizado por Eulalia Fernandes, Ronice Quadros trás um artigo que explica a importância da língua de sinais e do papel dos professores surdos no ensino alunos surdos:

A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão (QUADROS, 2005: 32).

Em 2007, em meio a toda incapacidade da direção da escola em substituir a professora que entrou de licença-maternidade (pedido feito desde o ano passado), teve que aceitar e até mesmo desejar que Renata estivesse na turma, já que não conseguiam dar conta dessa situação caótica de ausência de professor. Ela esteve à frente da turma por pelo menos duas vezes por semana desde o período de licença-maternidade de Ana Paula, provocando uma situação na qual nós que fazemos parte do grupo de pesquisa desejávamos, mas não estávamos habituados até o momento: Renata, que anteriormente

já era solicitada pelos alunos da turma, ia às mesas e tirava dúvidas, e assumia-se como professora da turma apenas ao dar aula de LIBRAS ou avaliar os alunos nas avaliações coletivas, passou a assumir e coordenar as atividades de sala de aula duas vezes por semana. Com isso, eu, a outra aluna bolsista tivemos o nosso papel de intérpretes acentuado, agora não mais Carol e Renata Ferreira precisavam de intérprete. Os alunos ouvintes que passaram a necessitar de interpretação para que compreendessem o que sua professora, surda, lhes falava e explicava.

Isso me faz pensar sobre o papel do intérprete de língua de sinais, já que acredito que perante a sociedade e, até mesmo, a escola em que investigamos, particularmente, ocupa um lugar de invisibilidade. Por mais que “falar com as mãos” pareça algo que desperte a atenção e curiosidade das pessoas, nosso trabalho de profissionais que tem um papel importante na educação dos surdos e inclusiva não é reconhecido. Trago, por exemplo, algumas situações experienciadas no cotidiano da escola investigada: sempre que estávamos interpretando para a aluna e professora surda, seja numa palestra no auditório, numa reunião na sala dos professores (as), ou até mesmo no pátio, como aconteceu recentemente num debate para os candidatos à eleição para o novo diretor (a) geral do ISERJ, não somos respeitadas, pois as pessoas atravessam e param a nossa frente todo o tempo (sem ter o cuidado de pedirem licença, ou mesmo passarem pelas nossas costas sem interferir na tradução). E o desrespeito ainda é maior com a aluna e professora surda, pois cortam o canal de comunicação e com isso, naturalmente, elas perdem parte da informação e conseqüentemente da linha de raciocínio (já que temos que parar de interpretar para comunicar às pessoas que estamos ali presentes traduzindo a discussão para surdos). As pessoas quando abordadas geralmente nos olham com cara de susto e constrangimento, quando não, pedem para esperarmos um pouco (pois estão fazendo algo tão importante parados a nossa frente que não podem mudar um pouquinho a posição em que se encontram), em seguida procuram localizar o sujeito surdo para aí sim se retirarem. Enquanto isso, procuro ficar me esquivando quando o fluxo de pessoas não é tão grande, para que a tradução simultânea continue sem ser interrompida e não para que não ocorra a perda de tanta informação.

Andréa Rosa muito tem contribuído para as minhas discussões e reflexões a respeito do papel do intérprete de língua de sinais na educação. Em sua dissertação de mestrado “Entre a visibilidade da tradução e a invisibilidade da tarefa do intérprete” diz que:

A invisibilidade está no fato de que este trabalhador não é tido como profissional, apesar de terem ocorrido algumas mudanças na representação social que os ouvintes fazem das pessoas surdas, antes ditas como “deficientes auditivos” ou “surdos-mudos” o que os remetia à incapacidade, à inferioridade. O mesmo não ocorreu em relação ao intérprete. “Este ainda é tomado como assistencialista uma vez que normalmente é oriundo de instituições religiosas (ROSA, 2005:9).

Essa situação me desperta alguns questionamentos: Qual o papel do intérprete de língua de sinais na educação inclusiva? As escolas já reconhecem esse papel? A educação inclusiva permite que as escolas e professores (as) se dêem conta de que só a presença do intérprete de língua de sinais não garante o sucesso do aluno surdo no processo educacional? As novas leis implementadas nos últimos anos têm sido efetivadas na prática?

Além da falta de conscientização das pessoas, de políticas públicas que dêem total suporte de difusão do respeito às diferenças, faltam também muitas vezes uma estrutura física e organizacional que permita que os sujeitos surdos, que tem todo o direito, de fato tenham acesso a uma educação de qualidade.

Outra questão que muito tem me incomodado é o processo de alfabetização da aluna surda em língua portuguesa. Sabemos que deu vários saltos com a chegada da professora surda, Renata Ferreira. Está fluente em LIBRAS e consideramos até que está alfabetizada em língua de sinais. E a língua portuguesa? Como alfabetizá-la? O que temos feito para que compreenda a importância de se apropriar da língua portuguesa? Será que as estratégias realizadas até o momento contribuíram para que construa novos conhecimentos sobre leitura e escrita?

A conversa de Ana Paula com Carmen Sanches em março de 2007 (entrevista com Ana Paula uma semana antes de entrar em licença-maternidade) está me ajudando muito a, juntamente com a aluna bolsista Aline Gomes, buscar estratégias que permitam de fato que a aluna surda compreenda a importância e se aproprie do português escrito:

Carmen – Com relação a Caroline, tenho pensado muito na questão da alfabetização dela em Língua Portuguesa. Essa linguagem escrita também é importante. Porque, lógico, em LIBRAS, Carol deu um salto, hoje nós podemos dizer que se alfabetizou em LIBRAS. Nós vemos a alegria de Carol em conversar com outra pessoa que é usuária de Língua de Sinais.

Ana Paula – É.

Carmen – Isso está estampado na cara dela, agora a grande discussão, acho que nosso desafio agora nesse momento (e até o fim do ano que vem) é pensar na interferência que podemos fazer. Para garantir que Carol se aproprie do português escrito. Porque é lógico

que ela tem condições de aprender, é esperta, inteligente, é viva. Só precisa entender o sentido que pode ter.

Ana Paula – *Eu fui registrando, fiz um registro no caderno sobre isso. Quer dizer, é uma questão que me incomoda muito ainda. Lógico que tem coisas que me deixam muito feliz em relação à Carol, mas tem coisas que ainda me preocupam. Porque além da preocupação e da dificuldade também de descobrir caminhos que possam ajudá-la a estar ampliando o que já sabe. Ir transformando isso na 2ª língua.*

Carmen – *Eu acho que tem que voltar àqueles encontros.*

Ana Paula – *É, inclusive a Renata Costa falou comigo “Olha Ana Paula, você gostaria que ela ficasse aquela meia hora de novo?” Eu falei: “Ótimo!” Eu acho ótimo que ela fique, porque a Renata estava dizendo que ela esqueceu muita coisa que já fazia no ano passado, foi esquecendo.*

Carmen – *Eu vou perguntar um negócio. Ela aprendeu a ler? Quando ela aprender a ler hoje, não vai esquecer amanhã.*

Ana Paula – *Isso, não esquece. É porque foi uma situação de escrita na sala de aula.*

Carmen – *Era memorização.*

Carmen – *Eu queria perguntar assim, sobre o que interessa a Carol.*

Ana Paula – *Isso, eu também fico pensando nisso.*

Ana Paula – *Sem nada, mas eu vinha pensando em alguma coisa que desse sentido nisso. Se ela já está falando de namorado.*

Carmen – *Quem sabe ela descubra como num lugar ou outro que tem pessoas que não são usuários de LIBRAS. Talvez descubra assim, umas das formas que ela tem de usar a escrita.*

Ana Paula – *Isso, então é nesse sentido.*

Carmen – *Porque a escrita faz essa mediação.*

Ana Paula – *É nesse sentido que eu tinha pensado no trabalho com ela esse ano. Que eu inclusive relatei lá no caderno. Esse sentido da escrita que é tão forte em LIBRAS para ela, tem que ser forte também no português escrito.*

Carmen – *Acho que nós temos uma possibilidade muito legal, que é buscar trabalhar com Carol do mesmo modo, da mesma perspectiva que nós trabalhamos com as crianças ouvintes.*

Ana Paula – *Claro.*

Carmen – *É isso que você está dizendo, tem uma escrita com sentido. Para que? Por quê? Como escrever? Em que momento? Isso do que tenho visto tem pouquíssima coisa escrita em relação aos surdos. É muito comum ver em relação aos surdos a escrita de ampliar a competência na Língua Portuguesa. Mas quase ninguém investe em pensar outros modos que o sujeito surdo pode aprender a ler e escrever, que não seja pelo eixo da repetição e da memorização.*

Ana Paula – *Pois é.*

Em abril de 2007, logo após a saída de Ana Paula, eu e Aline Gomes retomamos os encontros com Caroline durante meia hora por dia, após o término do horário de aula. E após várias discussões e leituras, procurei buscar qual o assunto que mais interessa a Carol, para que a partir de então pudesse explicar sobre a importância da leitura e escrita. E realmente, o tema que mais a interessa no momento é sobre namoro. Comecei então a conversar sobre o assunto, e realmente ela se interessa bastante e quando

apresentei a proposta de escrevermos sobre o que conversávamos não se opôs. Aceitou e tentou escrever sem reclamar. O trabalho acaba de ser retomado e no momento não é possível fazer uma avaliação mais profunda sobre o que temos buscado desenvolver. Carol procura inicialmente sinalizar o que quer escrever, para depois escrever em português as palavras correspondentes ao que foi sinalizado. Ao final, lê o que escreveu no papel. Tem muitos conhecimentos sobre a língua escrita (parágrafo, letra maiúscula para nomes próprios e início de frases, separação de sílaba na escrita de texto, pontuação...), mas é preciso que enfatizemos que a escrita não é a tradução exata das palavras que utilizamos para conversar. Precisa compreender que escrita é uma linguagem e fala é outra, e, além disso, não podemos escrever em LIBRAS, assim como falamos, é realmente preciso que se aproprie da língua portuguesa.

Na primeira escrita tenho deixado que escreva as palavras soltas a respeito do que sinaliza para, logo em seguida, trabalhar as regras gramaticais da língua portuguesa. O que mais tem me encantado nesses encontros é perceber que ela tem mostrado grande interesse, já que estamos utilizando algo que tem sentido para ela. Carol tem demonstrado confiança em mim, ao me mostrar seus cadernos, que para minha surpresa já possuem frases escritas para o menino que gosta.

Carol está começando a perceber que a escrita é importante e necessária e até mesmo me pediu ao final dos 30 minutos para aguardá-la, queria copiar e levar para casa tudo que escrevemos (já que o material trabalhado fica na escola). Perguntei o porquê de fazer isso, respondeu que é preciso para que sua família leia e compreenda o que pensa e sente, pois não entendem LIBRAS. Essa situação, aparentemente sem importância, é uma grande pista de que Carol já está refletindo sobre o papel e a relevância da leitura e da escrita do português em sua vida.

O investimento nesse aprendizado – o da língua escrita – tem sido prioridade para nós. O trabalho com a turma continua bastante tumultuado face à ausência de uma tomada de decisão por parte da direção da escola, apesar das pressões realizadas pelos pais/responsáveis. Duas professoras de atividades – Margarida e Flor – têm se revezado e assumido a turma. A professora surda, também, dentre as suas possibilidades tem assumido a turma, sempre acompanhada por nós bolsistas – ou por Margarida ou Flor.

A ação investigativa não se encerrou no ano de 2007. As idas à escola, os registros (escritos, fotografias, filmagens) continuaram em 2008.

5.8 - Pesquisa com o cotidiano: desafios

Mergulhar no cotidiano de uma turma de crianças das classes populares (alunos ouvintes com uma aluna surda incluída) e duas professoras (ouvinte e surda) e investigar, ao longo deste tempo de pesquisa longitudinal (outubro de 2004 a dezembro de 2007), o que surge, ou o que meu olhar consegue captar em meio a todos os acontecimentos e imprevistos do dia-a-dia desta turma é o grande desafio que vivencio como bolsista de iniciação científica e intérprete de Língua de Sinais. E, como nos diz a professora pesquisadora Nilda Alves (2002): “É preciso executar um *mergulho com todos os sentidos* no que desejo estudar. (...) é preciso ter claro de que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas do cotidiano senão sabendo que estou inteiramente mergulhada...”.

Construir coletivamente um espaço que valorize as diferenças; compreender que o tempo da escola nem sempre é o tempo do aluno; potencializar as professoras e seus alunos e alunas como sujeitos no processo de ensino – aprendizagem; defender um espaço onde as diferenças não se tornem barreiras ou justificativa para negar os saberes das crianças; reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como a língua materna dos sujeitos surdos de nosso país (sendo o português sua segunda língua); privilegiar a educação bilíngüe como direito de todo sujeito surdo que faz parte do sistema regular de ensino e aceitar o desafio de trabalhar com alunas das crianças que são vistas pela escola investigada como alunos e alunas com “necessidades especiais”: essas são algumas das questões defendidas e compartilhadas, por nós, enquanto grupo de pesquisa.

A opção teórica e metodológica da professora regente da turma de atuar como pesquisadora de sua própria prática buscando conhecer e avaliar primeiro suas próprias concepções, antes mesmo de avaliar seus alunos ou propor qualquer atividade ou projeto pedagógico, demonstra que tem se debruçado na pesquisa por meio da *prácticateoriaprática*. Revela, também, o compromisso assumido com a turma e o nosso grupo de pesquisa em meio às incertezas e os desafios que surgem no cotidiano escolar. Encontrei na fala de Maria Teresa Esteban embasamento teórico para alguns dos pressupostos e compromisso assumidos pela professora da turma investigada:

A professora, ao avaliar, é avaliada, num processo coletivo, cooperativo, solidário, que busca a ampliação permanente da qualidade da escola, uma escola que tem como preocupação central o conhecimento como resultado das interações humanas e participante das buscas humanas por uma vida mais feliz para todos (ESTEBAN, 2003:12).

Tenho refletido bastante a respeito do que acontece na escola e no dia-a-dia da pesquisa e aprendido com algumas leituras que foram se tornando marcantes em minhas reflexões teóricas. No livro “Cotidiano Escolar – Emergência e invenção” organizado por Ana Maria Faccioli e Márcio Mariguela (2007) encontrei: *Uma escola diferente é aquela que se abre para conviver com as diferenças e permitindo que seus espaços possam ser reconhecidos como lugar de exercício educativo (...) Desse cotidiano fazem parte dilemas, incertezas, transformações, desigualdades de acesso a bens e serviços, conflitos, trocas de experiência (...)*. Além dessa, várias outras discussões desse livro me ajudam a tentar compreender algumas das questões desafiadoras vivenciadas num espaço escolar que valoriza a(s) diferença(s) como vantagem pedagógica.

Embora alguns possam concluir que esses saberes construídos – pelas professoras da turma, crianças, alunas bolsistas e orientadora de nossa pesquisa – foram aceitos “harmoniosamente” pela escola onde realizamos nossa pesquisa de campo, sabemos que os caminhos percorridos com a turma investigada estão na contramão do que é adotado e valorizado por muitos profissionais da escola investigada. A direção escolar e muitas professoras da instituição ainda privilegiam concepções tradicionais de ensino e aprendizagem e compreendem a(s) diferença(s) como sinônimo de “deficiência”.

Relatos da aula de Libras

Trago do meu diário de campo um relato sobre um acontecimento na sala de aula, apesar de parecer sem importância para alguns, é revelador para nós:

Rio de Janeiro, 8 de agosto de 2007.

Renata Ferreira faltou nesse dia, então, no horário da aula de LIBRAS a turma começou a pedir que eu (aluna bolsista e usuária fluente de LIBRAS) ensinasse Língua de Sinais. Insistiram tanto que a professora que estava com a turma⁹ autorizou. Expliquei que não poderia dar aula de LIBRAS, pois na comunidade surda é defendido que os próprios sujeitos surdos têm o direito de ensinar sua língua materna. Assim que terminei minha fala a respeito do direito garantido aos sujeitos surdos. Caroline imediatamente me respondeu: “Eu sou surda! Por favor, me deixa ensinar” Relatei para a turma o que Caroline estava propondo. A professora logo concordou. Caroline abriu um sorriso enorme e a turma começou a comemorar. Sara Ferreira (sua melhor amiga na sala de aula), estava sentada ao lado de Caroline, comemorou com a amiga e perguntou em LIBRAS: “Você vai mesmo dar aula de LIBRAS?!”. (COSTA, 2008)

⁹ Não nomeio essa professora que substituiu Ana Paula, no período de licença maternidade, por alguns meses, pois ela não pôde assinar a autorização para revelar sua identidade. Já a turma, a professora ouvinte e a professora surda, assinaram uma autorização permitindo a revelação de seus nomes. E os responsáveis pelas crianças também concordaram e assinaram o termo. Destaco que essa autorização foi realizada após a saída dessa professora substituta da turma.

Em 2005, a professora Renata Ferreira chegou à turma. Foi quando Caroline deparou-se pela 1ª vez com uma professora surda e negou a própria surdez (não se relacionava com sujeitos surdos, por isso não tinha uma identidade e nem se reconhecia como tal). O artigo “A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos”, de Cristina Lacerda (2000) – doutora em psicologia da Educação, Unicamp – explica a importância do bilingüismo para a aluna surda. Ela diz que *A filosofia bilíngüe possibilita também que, dada a relação entre o adulto surdo e a criança surda, esta pode construir uma auto-imagem positiva como sujeito surdo, sem perder a possibilidade de integra-se numa comunidade de ouvintes.* (LACERDA, 2000: 74)

Caroline teve o prazer de se apresentar como surda para a professora e alunos ouvintes – defendeu em sala de aula o direito conquistado pela comunidade surda de ensinar sua língua materna (a Língua de Sinais). Isso indica um importante resultado da pesquisa conquistado pela presença da professora surda na turma de ouvintes: construção da identidade e reconhecimento da surdez pela aluna surda.

Chegada da professora substituta

Retomo alguns acontecimentos descritos em meu caderno de campo, para embasar a discussão que pretendo realizar em torno do que aconteceu após a chegada da professora substituta, que assumiu a turma em agosto de 2007 (2º semestre).

Não havia professora substituta na escola, tivemos que aguardar por um semestre inteiro (desde fevereiro de 2007) por uma professora que substituísse a professora Ana Paula. Depois de um processo bastante tumultuado, finalmente chega a professora contratada que inicia o trabalho, com a turma, após o recesso do mês de julho (agosto de 2007). Com essas novas contratações após muita pressão e intervenção da nova diretora do ISERJ, eleita pela comunidade escolar, a professora Renata Ferreira foi contratada como professora – uma vitória importante para a ação investigativa.

Logo no início do trabalho realizado pela professora substituta percebemos que as concepções de ensino e aprendizagem dessa professora eram distintas das que defendemos. Sabemos que o trabalho realizado pela professora Ana Paula não é comum nem mesmo para a escola (que ainda se pauta na lógica da homogeneidade compreendendo os alunos que não “acompanham a turma” como os que possuem dificuldade).

O artigo de Sílvio Gallo “Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano escolar”, traz questões importantes sobre como, muitas vezes, lidamos com as diferenças:

O cotidiano da escola, esse campo de acontecimentos, é um espaço em que vemos manifestar-se as diferenças. Mas como olhamos para elas? Como se dá a nossa percepção do diferente? Penso que a nossa sensação diante do diferente é de estranheza, de estrangeiridade... (GALLO, 2007:32).

A professora substituta desconsiderou o trabalho que vem sendo desenvolvido pela professora Ana Paula, desde a classe de alfabetização. Enfatizou que iria “consertar a desordem” encontrada na turma. O que essa professora não pôde perceber é que o que denominou como “excesso de agitação”, “bagunça”, “indisciplina” e “desordem”, se tratava de uma outra lógica para lidar com o espaço de sala de aula, com os conteúdos escolares, avaliações e atividades desenvolvidas (uma postura que valoriza os saberes construídos coletivamente, a ajuda aos colegas, que considera a importância dos não saberes como novos caminhos a serem percorridos em busca da construção de novos conhecimentos). Além disso, não quis conhecer o nosso projeto de pesquisa, e não percebeu que o comportamento disperso e agitado da turma podia ser em consequência a tantas trocas de professoras e as diferentes concepções de trabalho que foram propostas. Como nos diz Sílvio Gallo (2007):

A provocação de Guattari nos diz que sempre localizamos o problema no outro, raramente em nós mesmos. Um professor que tem sua aula perturbada coloca o problema no aluno que perturba, e tenta resolvê-lo de maneira autoritária, colocando o aluno fora de sala e, com isso, rompendo com qualquer relação pedagógica, ou de forma mais progressiva, “compreendendo” o aluno e encaminhando-o a um psicólogo para solucionar seu problema. Mas é muito raro que vejamos naquele ato de singularidade de um aluno o efeito de uma situação que é generalizada, mas que os demais não têm coragem de manifestar. É muito raro que o professor, incomodado pela reação indisciplinada de um aluno, se pergunte: qual o problema comigo, com a minha aula, que não está afetando positivamente a classe? (GALLO, 2007: 23, 24).

Acredito que o acompanhamento longitudinal realizado tem permitido a aprendizagem de olhar o que acontece em sala de aula buscando *um olhar e uma escuta sensível*. Tenho me exercitado nesse sentido, pois as leituras a respeito da “pesquisa do/no cotidiano” e sobre o papel da *professora pesquisadora de sua própria prática* tem me provocado a compreender o cotidiano escolar de um ponto de vista investigativo. Como destacar situações “relevantes” em meio aos imprevistos desse cotidiano? É

possível exercitar um olhar sensível que possibilite perceber em meio ao dia-a-dia da turma, acontecimentos significativos?

As questões apresentadas, surgiram através da pesquisa de campo, embasada pelas inúmeras leituras e discussões que temos realizado no grupo de pesquisa. Nossas investigações confirmam o defendido por autores que pesquisam esse tema: a pessoa surda tem sua própria língua e identidade. É preciso conviver e relacionar-se com os sujeitos surdos para que a construção da identidade surda possa acontecer. Vivemos, na prática, em sala de aula, o processo de construção da identidade surda que vem sendo vivenciado por Caroline. Interferimos nesse processo. Aprendemos com ele.

VI – SOCIALIZAÇÃO E DISCUSSÃO DA PESQUISA EM DIFERENTES ESPAÇOS

6.1 – Ida à Unicamp e à Unip

Foi uma alegria e, também, uma surpresa, quando recebemos o convite da professora Regina Maria de Souza, coordenadora do grupo de pesquisa GES¹⁰ (Grupo de Estudos Surdos e Educação) da Universidade Estadual de Campinas, para participarmos de uma das reuniões do grupo (que já discute a questão da Surdez e Educação há muito tempo). Outra questão fundamental, para mim, foi poder compreender que as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos não impede a participação em variadas discussões. Só foi possível começar a pensar sobre isso quando participei dos encontros no GES. Eu aluna bolsista IC, dialogando com profissionais da área de educação que trabalhavam há muito tempo com questões que me interessam.

Pude perceber que as pessoas constroem suas identidades, valores, experiências, vivências, nas interações e relações que estabelecem com outros sujeitos de diferentes lugares, culturas, classes sociais. E por isso mesmo, nossas experiências nunca são as mesmas e essas mesmas diferenças possibilitam que possamos dialogar e pensar sobre um determinado assunto de lugares, modos e através de realidades diferentes:

(...) as questões feitas àquilo que chamamos “realidade” são constituídas pela(s) perspectiva(s) teórica(s) de onde olhamos e pensamos esta mesma realidade. Por isso, “realidade” não é uma coisa – uma situação, uma condição, um estado – que possa ser vista, analisada, investigada “no que realmente é”, nem existem enunciados que sejam mais adequados a esta coisa, ou que representem de forma mais conveniente, mais pertinente. Assim, não é possível encontrar “a verdade” na/da realidade, ou a realidade verdadeira... (CORAZZA: 1996).

O modo como compreendia o processo ensino-aprendizagem e a relação entre os sujeitos era resultante de uma relação professor/aluno na perspectiva tradicional, vivenciada durante minha época de escolarização. Em minha infância via o professor como autoridade máxima, detentor de todo saber e conhecimento. Eu e meus colegas de classe éramos vistos como “esponjas” que deveriam “sugar” todo o conhecimento transmitido. Para podermos, quem sabe um dia, dialogar com os nossos professores. Participar da pesquisa, em desenvolvimento, tem me possibilitado vencer o medo e me

¹⁰ 1º Encontro realizado no dia 16 de março de 2006.

potencializar como pesquisadora que também possui suas experiências e constrói saberes.

Outra surpresa impactante foi quando recebemos o segundo convite da professora Regina Maria de Souza, dessa vez não para participarmos de mais uma roda de discussão, mas para apresentarmos nossa pesquisa para outras (os) pesquisadoras (os) e estudantes da Faculdade de Educação da UNICAMP. O convite se estendeu, também, para apresentarmos a pesquisa em uma Faculdade particular de Campinas (UNIP). A sensação foi inexplicável. É importante registrar que vivenciamos, na ação investigativa, o que na teoria, defendemos:

Pesquisar é uma tarefa social. Divulgue sua pesquisa e procure conhecer a dos outros. Embora uma das imagens mais difundidas da pesquisa seja a do cientista isolado e concentrado em seu laboratório, ela nos diz pouco sobre essa atividade. A investigação científica é, sobretudo, um trabalho coletivo (COSTA, 2002:155).

Planejar a apresentação nos provocou retomar alguns textos que já havíamos lido anteriormente, mas que só fizeram sentido, para mim, naquele momento, com aquela experiência que a pesquisa me proporcionou. Ao apresentarmos nossa pesquisa para todos os estudantes e pessoas presentes, inclusive havia dois estudantes surdos nos assistindo, pudemos pela primeira vez estar reunidas todas as pessoas envolvidas diretamente em nossa pesquisa. Foi maravilhoso perceber o movimento das falas que contribuíram para o diálogo sobre nossa pesquisa de campo. Muitos professores, inclusive uma outra professora surda, compartilharam de seus anseios, dúvidas e desafios em escolas públicas inclusivas que realizam um trabalho com sujeitos surdos. Renata Ferreira principalmente e todas nós pudemos dialogar e contribuir com outros trabalhos (uma professora surda que está sendo desafiada em sua primeira turma de alunos surdos, também levantou muitas questões). Percebi através das falas dos sujeitos que dialogaram conosco que o trabalho que estamos realizando se apresenta como um outro caminho a ser pensado e percorrido por outros profissionais que desejam trabalhar ou já trabalham com sujeitos surdos. Ao socializar o trabalho de campo, sinto que através dos diálogos realizados com sujeitos com diferentes experiências e vindos dos mais diferentes lugares ampliam minhas aprendizagens de maneira que não é possível deixar de buscar construir novos saberes e conhecimentos numa relação dialógica e de alteridade com outros sujeitos que compreendem a Surdez e Educação através do bilingüismo e da perspectiva da diferença.

Temos visto e sentido o impacto que a pesquisa tem causado na escola investigada. Uma das professoras da escola nos fez o convite para que apresentássemos nosso trabalho de pesquisa a estudantes do Curso de Pedagogia, em uma Faculdade particular do Rio de Janeiro aonde atua como docente. Falamos para uma sala lotada de estudantes e professores (as) que, para nossa surpresa, não eram apenas do curso de Pedagogia.

Novamente me surpreendi com o convite, pois estava sendo feito por uma profissional da própria escola aonde semanalmente realizamos a pesquisa de campo. E, o mais significativo, tanto nesse convite quanto no de Campinas, foi o fato de o trabalho da professora surda ser reconhecido por ambas as instituições que nos fizeram o convite. A presença da professora surda na turma, nos aponta um outro caminho possível para alfabetizar uma aluna surda incluída em uma turma de ouvintes. Caminho que busca valorizar o importante papel de uma professora surda como regente de turma, que reconhece que a atuação do intérprete de Língua de Sinais é importante, mas não garante o processo de ensino-aprendizagem de sujeitos surdos.

Os caminhos percorridos me levaram as idas e, também, a atalhos que me seduziam porque melhor atendiam o que buscava. Caminhos que forma se revelando como uma trajetória metodológica, permeada por imprevistos e novas dúvidas, levando-me a questionar os modos já sabidos e conhecidos de fazer pesquisa no cotidiano escolar (SAMPAIO, 2003:5).

Vivenciamos a cada dia o desafio de ao deparamos com os novos acontecimentos do cotidiano, buscar através da valorização da língua, cultura e comunidade surda romper com a visão de que o sujeito surdo não é capaz de ensinar e aprender.

6.2 – Ida à APADA (Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos)

Início esse sub-item, chamando a atenção para o nome da instituição visitada. Nome antigo (já tem 36 anos) que demonstra como o surdo era visto, ou, ainda é visto em muitos espaços da nossa sociedade. Mas não é o caso desta instituição sem fins lucrativos, que, embora mantenha o nome, bastante conhecido, realiza um trabalho a partir de outras referências teóricas.

Na APADA funciona um serviço de atendimento clínico à surdez nas áreas de Serviço Social, Serviço Médico, Pedagogia, Fonoaudiologia e Audiologia. Além de uma Central de Intérpretes, de uma creche para crianças surdas de até 7 anos de idade, de Curso de Libras e Curso de capacitação para intérpretes e instrutores de LIBRAS.

Foi ótimo o passeio à APADA, Renata Ferreira (professora surda da turma) se formou em instrutora de LIBRAS na instituição, e atua como uma das professoras do curso de Libras (módulo I e IV) e nos fez o convite para visitarmos a “Feira dos surdos”. Volto a frizar que conhecer espaços/instituições frequentadas por sujeitos surdos foi um dos objetivos perseguidos em nossa ação pesquisadora. Grande parte da turma foi ao passeio, nós pesquisadoras e alguns dos responsáveis pelos alunos.

As crianças estavam eufóricas e muito felizes. Assim que chegamos quiseram logo conhecer a creche da instituição (estávamos com a visita agendada). Para surpresa das crianças os alunos da creche também estavam nas salas de aula que visitamos. Em cada uma havia cerca de 5 crianças e 1 instrutor surdo que coordenava uma atividade com as crianças visitantes – contação de histórias, “adivinha o que é?”, etc, conforme podemos ver nesta imagem:



Visita a uma das salas da creche/APADA

As instrutoras (surdas) de cada uma das salas e até mesmo as professoras ouvintes da creche ficaram admiradas ao perceberem que, mal entrávamos nas salas, as crianças iam em direção aos alunos surdos para conversarem em Língua de Sinais. E mesmo quando as instrutoras ensinavam alguns sinais, boa parte deles eram sinalizados por elas, pois apesar de ser uma turma de ouvintes com uma aluna surda, todas têm acesso ao aprendizado da LIBRAS, com a professora surda da turma.

Encantou muito as crianças os brinquedos das salas (bem coloridas e enfeitadas), objetos e pintura das paredes que traziam marca dos surdos, mãos por toda parte que divulgam a Língua de Sinais. Caroline, a aluna surda parecia bem contente e encantada com as outras crianças, mas bem retraída na hora de sinalizar ou falar com alguma criança (em alguns momentos, a meu ver, parecia não querer ser identificada como surda, mas como seus amigos de turma).

Ao longo da pesquisa, percebemos que não bastava apenas a aluna surda conviver com as crianças ouvintes que, a cada dia, aprendiam um pouco mais a Língua de Sinais e sobre a cultura dos surdos. Mais do que isso, era preciso que toda a turma e, principalmente a aluna surda, além de aprender em sala de aula sobre os sujeitos surdos, pudessem visitar espaços para conhecê-los de perto e se relacionar com outros sujeitos surdos. Para compreender o outro é preciso conviver, se relacionar e estar perto.

A pesquisa com o cotidiano nos mostrou que o convívio com o Flávio (surdo que nos ajudava e aceitava nossos convites para estar conosco na escola) e com a professora surda da turma, não eram suficiente para que a aluna surda se identificasse com a comunidade surda e muito menos para que as crianças ouvintes percebessem a dimensão de que a comunidade surda é composta por um número expressivo de sujeitos. Apesar de serem uma minoria lingüística, têm uma cultura riquíssima e muito a nos ensinar. As diferenças que nos constituem, não podem ser usadas como motivo para incapacitar ou discriminar alguém.

Nossa ida à Campinas e a interlocução com o GES e, especialmente, com a professora Regina Maria de Souza fortaleceu o que vínhamos perseguindo: a construção da identidade surda pela aluna surda. Mas, o diálogo ampliou nossas discussões sobre o bilingüismo.

Em relação aos surdos, o decreto de Nº. 5.626 (BRASIL, 2005) apresenta um novo horizonte: o direito, também aos surdos de terem escolas bilíngües, nas quais o currículo lhes seja franqueado em sinais, o Português ensinado a eles como segunda língua (...) a fim de que a condição bilíngüe da pessoa surda seja respeitada, e o direito a

processos de educação diferenciada lhe seja garantido com base em sua singularidade lingüística (SOUZA, 2006:265).

A professora Regina Maria de Souza nos ajudou a compreender o que muitas escolas que se declaram inclusivas fazem, dizem que aceitam a LIBRAS para, na verdade, ser um suporte para ensinar o Português (considerado a língua principal e mais importante). A referida professora nomeou essa ação que, aliás predomina na maioria das escola que se declaram inclusivas, como *bilingüismo fraco*. Ressaltou ser necessário investir em um *bilingüismo forte*, o trabalho com sujeitos surdos onde a Língua de Sinais não seja usada apenas como suporte para se chegar ao Português. Mas, que LIBRAS seja uma língua igualmente valorizada, difundida e portanto importante. Para trabalhar com sujeitos surdos é fundamental que haja a divulgação e o ensino da Língua de Sinais. Além disso, os professores ouvintes que trabalham com alunos surdos precisam ser fluentes em LIBRAS, de preferência, pois assim ampliam-se as possibilidades para saber o que seus alunos pensam, sentem, dizem e aprendem. Só um intérprete de LIBRAS não é suficiente para que o bilingüismo forte aconteça, pois a tradução por si só não garante a valorização da LIBRAS.

6.3 – Ida à FAETEC

Foi importante, para nós, como grupo de pesquisa, saber que as professoras da turma investigada, Renata Ferreira e Ana Paula Venâncio, receberam o convite do GPI (Gerência do Programa de Inclusão) do ISERJ para participar do “*III Encontro de Vivências do Movimento de Inclusão: Eliminando Barreiras à Aprendizagem e à Participação*”, organizado pela Rede FAETEC. O GPI procura apoiar os profissionais da FAETEC nas ações de educação inclusiva.

Quando receberam o convite para apresentarem o trabalho realizado no 1º segmento do Ensino Fundamental do ISERJ, as professoras logo esclareceram à equipe técnica que o trabalho é fruto de uma ação pesquisadora que envolve outras pessoas. Existe um grupo de pesquisa, vinculado à UNIRIO, que investiga o trabalho realizado com uma turma de duas bolsistas de IC usuárias de LIBRAS, participam das aulas, duas vezes por semana e a professora orientadora do grupo uma vez por semana também está em sala de aula. Destacou que realizamos reuniões quinzenais para discussão do trabalho e da pesquisa e para refletirmos, coletivamente, sobre os textos lidos.

O que fez a professora Ana Paula me deixou feliz, pois é a evidência de que a pesquisa é realizada de modo coletivo rompendo com formas ainda bastantes presentes

nas escolas de se fazer pesquisa – a universidade vai à escola como detentora dos saberes.

Em cada oportunidade e convite que recebemos de estar em outros espaços para divulgar o trabalho de pesquisa, mesmo que apenas uma de nós receba inicialmente o convite, ele se estende a todas que participam do grupo, pois compreendemos que a investigação em desenvolvimento se fortalece e nos ensina a medida que a realizamos de modo coletivo. O que cada uma de nós traz para a pesquisa é igualmente importante para que o grupo construa novos conhecimentos e aprendizados. Portanto, uma não pode falar pela outra, é importante que o maior número de pesquisadoras e professoras esteja presente para que possamos revelar coerência em nossas opções teórico-metodológicas.

O mais gratificante para mim, tem sido as experiências compartilhadas no dia-a-dia da pesquisa: os imprevistos vividos, sacações realizadas, os erros, os acertos, as surpresas e as descobertas. A pesquisa tem contribuído para que outros profissionais pensem em outros tantos caminhos possíveis de serem construídos quando há um trabalho que privilegia encontrar novos caminhos que garantam a aprendizagem de todos os estudantes – ouvintes e surdos. O movimento de articular teoria e prática, e voltar à prática para ampliar as possibilidades de compreendê-la, como nos fala a professora Carmen Sanches, é essencial para a realização de uma ação investigativa comprometida com a transformação da escola que ainda temos – discriminatória e seletiva.

6. 4 – Apresentação na 6ª Jornada de IC/Unirio (junho de 2007)

Cada vez que preparo uma apresentação sobre o trabalho de campo realizado pelo grupo de pesquisa de que faço parte é sempre uma oportunidade para aprender, pois é um momento em que preciso voltar aos textos já trabalhados e embasar, teoricamente, os acontecimentos vivenciados no cotidiano escolar. Sei que em minha formação inicial de professora, somente as leituras e autores discutidos na graduação, não dariam conta de subsidiar a articulação entre *prácticateoriaprática*. Trago um trecho da fala de Marisa Vorraber Costa, diálogo que persigo na tentativa de aprofundar e construir conhecimentos:

(...) necessitamos nos deixar impregnar pelas associações e reflexões promovidas pela leitura de um livro ou de um/a autor/a, até que estas repercutam em nosso pensamento e prática de pesquisa ... (COSTA, 1996:120).

Apresentar o andamento da pesquisa na semana da 6ª Jornada de Iniciação Científica/Unirio foi um grande desafio. Primeiro, pela grande responsabilidade de falar sozinha a respeito de um trabalho que tem sido construído e discutido em rede, pelo grupo (alunos e alunas, professoras, bolsistas).

Segundo, pela relevância de compartilhar na universidade, para meus colegas de curso e professores, a pesquisa que não visa ir à escola pública para “colher” dados/informações, “apontar” problemas, ou mesmo, “solucionar” questões que beneficiem apenas a universidade. Pelo contrário, buscamos aprender com os diferentes modos de fazer das professoras da escola pública, vivenciar e compartilhar com o outro as ricas experiências que são construídas no cotidiano escolar, valorizar as professoras da escola pública como pesquisadoras e construtoras de conhecimentos sobre a própria prática.

Esse movimento que a pesquisa nos permite é enriquecedor no sentido de que não há possibilidade de investigar o trabalho do outro somente por investigar, mas para construir “com” o outro. O sentido é de uma ação coletiva que envolve a parceria entre as professoras, alunos e alunas da escola pública e professoras, alunas e bolsistas da universidade pública visando a construção diária de práticas educativas e discussões teóricas significativas.

6.5 – Apresentação no 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil)

Inscrevemos o trabalho intitulado “Imagens do Cotidiano Escolar: Surdez, Educação e o Desafio de Aprender com a(s) diferença(s)” no 16º COLE (congresso tão importante e reconhecido). Consideramos relevante a presença de todas as participantes do grupo de pesquisa na socialização em outros espaços porque a construção da ação pesquisadora é coletiva e nas discussões e debates não poderia ser diferente (todas têm importância nas reuniões do grupo e atuações desenvolvidas na pesquisa de campo).

Penso que é fundamental para a minha formação inicial de professora ser bolsista de iniciação científica durante a graduação no curso de Pedagogia da Unirio. Além disso, as oportunidades de discussão da *prácticateoriaprática* na faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) que tanto se destaca em pesquisas científicas voltadas para a área da educação contribuem para o aprofundamento das questões de meu interesse de pesquisa: Surdez e Educação.

Nossa apresentação foi dentro da programação do COLE, no I Seminário “Escritas, Imagens e Criação: Diferir”. Antes da apresentação não tinha compreendido qual seria o desafio proposto por nossa orientadora do grupo de pesquisa. Imaginei que como de costume, apresentaríamos em uma sala onde todos os demais debatedores trariam uma apresentação sobre instituição de ensino em slides “na forma tradicional” (apresentação, objetivos, metodologia, conclusão), ou que focassem questões relativas ao ensino e a aprendizagem.

Apesar de saber que estávamos inscritas em um seminário que privilegia as imagens como principal recurso e ferramenta de exposição dos trabalhos, não percebi a dimensão que isto implicaria nas apresentações feitas pelos debatedores do seminário, porque sempre utilizamos em nossa pesquisa as imagens como recurso metodológico de extrema importância (para fundamentar, articular e ilustrar as discussões teóricas e experiências compartilhadas/vivenciadas na escola investigada).

Lembrei de imediato, das orientações dadas anteriormente pela avaliadora externa da minha apresentação na 6ª Jornada de Iniciação Científica da Unirio quando fui alertada para fundamentar melhor a parte teórico-metodológica que dá suporte para a utilização freqüente de imagens (fotos) expostas nos relatórios e apresentações de trabalho de nosso grupo de pesquisa. Não tinha pensado sobre a grande importância de apresentar de forma mais consistente em embasamento metodológico que desse conta do motivo da opção teórica de utilizar fotografias como “dados” da pesquisa.

Nossa orientadora sabia, mas nós bolsistas e professora surda não sabíamos para qual público socializaríamos a pesquisa. Acredito que quisesse nos surpreender e nos “tirar de nossa posição de conforto”, de achar que as imagens podem ser selecionadas de maneira aleatória e que falam por si. À medida que os trabalhos foram sendo apresentados fui me surpreendendo, pois assistia apresentações que “fugiam” da nossa temática e da lógica visual que temos como referência. Estas questões metodológicas me lembram o texto de Sandra Mara Corazza “Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos”:

(...) já que o ferramental teórico da teorização social contemporânea é, sem dúvida, mestiço. Intelectualmente, não podemos mais ignorar, em nome do rigor metodológico excludente da Modernidade, que dispomos de métodos múltiplos – com os quais precisamos entabular negociações complexas. (...) É evidente que tal operação, chamada escolha metodológica, fica muito mais complicada deste modo... (CORAZZA, 1996:122).

Fomos levadas a desmistificar nosso olhar a respeito da metodologia de pesquisa e do que uma imagem (fotografia, programação visual) pode revelar. Essa oportunidade foi de extrema importância, pois me leva a pensar que não há mudança, construção de novos saberes e conhecimentos quando não saímos de nossa posição confortável de achar que é preciso me aproximar e discutir apenas com aqueles sujeitos que pensam, defendem e trabalham com as mesmas lógicas, metodologias e teorias com as quais me identifico e defendo.

6.6 – Conversa com a professora Regina Maria de Souza na Unicamp (2007)

Há muito tempo a professora surda da turma, Renata Ferreira, já vinha compartilhando conosco suas inquietações e o desejo de novamente marcarmos um encontro com a professora Regina de Souza, devido acontecimentos que envolveram a turma logo no início do ano letivo de 2007: chegada de vários alunos novos; término do contrato de Renata Ferreira com a cooperativa responsável pelo financiamento de sua permanência no ISERJ (Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro); afastamento da professora ouvinte, Ana Paula Venâncio, para sua licença maternidade; a chegada de duas professoras substitutas na turma (apesar de conhecerem alguns pressupostos teóricos e práticos do trabalho, desconheciam nossas perspectivas e opções de defender o bilingüismo).

Em razão de nossa ida à Campinas para apresentar nossa pesquisa de campo no 16º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) foi possível nos encontrarmos com a professora Regina de Souza durante o período do congresso (o encontro foi previamente agendado pela professora Carmen Sanches). Embora soubesse da importância do encontro não imaginávamos os rumos que a discussão tomaria.

Renata Ferreira começou sua fala relatando as dificuldades de permanecer na escola por conta da demora na efetivação de seu contrato (não mais pela cooperativa) pela rede Faetec. Contou que, numa ocasião, Caroline furiosa comentou que iria cobrar da direção uma solução para essa questão e, que, em razão disso, aconselhou Caroline a ficar calma e não reclamar na direção, apenas esperar. Imediatamente Regina de Souza compreendeu qual a postura que a professora surda estava construindo na escola mediante as circunstâncias e conflitos vivenciados e, pôde alertá-la de maneira enfática, dizendo que não estava tendo uma postura comprometida com os sujeitos surdos que militam politicamente e defendem, de fato, seus direitos. Enfatizou que deveria apoiar a decisão de Caroline, que mesmo sendo criança, se sentia no direito de manifestar sua

indignação contra as posturas apresentadas pela direção da escola. Renata Ferreira olhava impactada e com bastante atenção a tudo que a professora Regina de Souza argumentava. Esclareceu, ainda, que ela não tinha a dimensão da grande referência que é como professora surda para a aluna surda. E, que, possivelmente Caroline se espelharia em suas atitudes para compreender sua própria identidade como sujeito surdo, já que Renata é a referência mais próxima e significativa que Caroline tem tido sobre os sujeitos surdos. No texto “Que palavra que te falta?” Regina de Souza explica uma questão que nos ajuda a compreender essa situação que Renata Ferreira relatou:

Entretanto, como escreveu Geraldí (1993), o modo de conceber o mundo guarda as marcas das próprias relações entre os sujeitos, ativos construtores dos sistemas de referências. Se, de um lado, as falas dos surdos guardam os ecos das vozes de ouvintes que os constituíram, de outro os universos discursivos dos quais essas vozes fazem parte são passíveis de novas (re) construções, de análises e reformulações pela palavra sinalizada no campo dialógico das diferentes associações de surdos. A tensão permanente que se instaura, no movimento de apropriações e revisões discursivas, torna-se mola propulsora do trabalho argumentativo e das reelaborações de surdos e ouvintes sobre a surdez (SOUZA, 1998:92).

Contamos a professora Regina a respeito de uma outra fala muito importante de Caroline, que, corajosamente, escreveu em sua auto-avaliação que “quando Renata Ferreira não estava presente, não compreendia as explicações das professoras ouvintes sobre os conhecimentos e os saberes trabalhados em sala de aula”.

Para nós bolsistas, usuárias fluentes de LIBRAS, também foi um encontro muito importante. À medida que compartilhávamos nossas experiências de interpretação, Regina nos alertava de que, muitas vezes, nossa tradução pode não deixar claro para a aluna surda questões complexas que estavam sendo discutidas pelas professoras da turma. A dissertação de Andréa da Silva Rosa, apresentada ao curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Unicamp, contribui mais uma vez para a reflexão do papel do intérprete na tradução (Português/Libras/Libras/Português):

Nessa direção, não é possível haver tradutor/intérprete neutro, que não interfira no texto/discurso. A tradução/interpretação é uma atividade em que se trabalha construindo sentidos e significações em dada língua, para sujeitos estrangeiros com relação à língua de partida. (...) A possibilidade de tradução no ato interpretativo, a “fidelidade” de tradução, será encontrada não na tradução literal do português para os sinais, e sim na sua equivalência respeitando a estrutura gramatical da língua de sinais, procurando manter o mesmo sentido da mensagem emitida na língua de partida. Há um contexto como referência e o intérprete reformula, na língua de sinais, a mensagem dita em português (ROSA, 2005:77, 81).

Enquanto cada uma de nós (alunas bolsistas e professora surda) falava sobre as práticas e experiências vivenciadas na turma investigada, éramos surpreendidas com as brilhantes colocações da professora Regina de Souza. Pela sua formação em Lingüística e Psicologia, vasta experiência com alunos surdos e ouvintes e, pelo enorme conhecimento da gramática da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pôde ir além do que conseguíamos ver naquele momento, em nossas próprias falas.

O que temos discutido com a professora Regina de Souza embasa e interfere, cotidianamente, nas práticas vivenciadas em sala de aula, principalmente a defesa de incentivarmos a atuação da professora surda também como regente da turma assumindo a elaboração e planejamento com a outra professora da turma dos conhecimentos e saberes eleitos como fundamentais para a aprendizagem e avaliações diárias dos alunos. Não poderíamos prever a amplitude de conhecimento que seriam construídos e compartilhados, coletivamente, nessa rede que procura contribuir para uma educação de qualidade para todos os alunos e alunas da escola pública, surdos e ouvintes.

As discussões com essa professora contribuíram, também, para nos fortalecermos na defesa teórica sobre a necessidade da professora surda ministrar, diariamente, e o exercício do *bilingüismo forte*¹¹. Além disso, foi impactante sua fala a respeito da importância de estarmos mais atentas as armadilhas do cotidiano que, muitas vezes, impedem que possamos ver com olhar crítico/sensível as mudanças na prática de sala de aula que são fundamentais para que, de fato, não haja a supremacia da Língua Portuguesa sobre a Língua de Sinais. Desde então, suas contribuições têm ampliado nossas reflexões e atuações no trabalho de campo realizado.

¹¹ Aprendemos ao assistir uma palestra da professora Regina de Souza, que o *bilingüismo forte* é quando a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa são usadas sem nenhum tipo de intenção de subordinar ou privilegiar uma em função da outra. Na escola investigada não utilizamos a LIBRAS de maneira secundária e muito menos como estratégia para que a aluna surda aprenda o Português.

VII-CONSIDERAÇÕES FINAIS

• Lições aprendidas na pesquisa e desdobramentos

Analisar e trazer à memória os aprendizados, os acontecimentos e vivências experienciados como bolsista IC nesses aproximadamente quatro anos de pesquisa longitudinal - outubro de 2004 a junho de 2008 - em uma escola pública do Rio de Janeiro (ISERJ – Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro) e articular as práticas compartilhadas na turma investigada aos saberes construídos na investigação narrativa do cotidiano escolar proposta pelo grupo de pesquisa (GPEC – Grupo de Pesquisa Escola e Cotidiano) não é uma tarefa fácil. Implica refletir teoricamente a respeito das concepções defendidas por nós, pelos autores que contribuíram para ampliar nossas reflexões sobre a teoria e prática do ensino. Resgatar conhecimentos construídos e tecidos, coletivamente, pelas colegas do grupo de pesquisa, professoras e professores com os quais dialogamos e, principalmente, com os alunos e alunas da turma investigada é a tentativa nessa parte final do texto. Nas tentativas de aprender com/junto com o outro, também sujeito da ação pesquisadora, percebo que é fundamental voltar meu olhar para a dialogicidade e alteridade - questões cruciais para quem deseja atuar no cotidiano escolar investigando a própria prática.

Participar pela primeira vez e por quatro anos do dia-a-dia de uma turma de crianças de uma escola pública foi importante para a minha formação inicial de professora, vivenciada na graduação. Não conhecia o funcionamento de uma escola: a dinâmica de sala de aula; as reuniões pedagógicas; os conselhos de classe; as reuniões de pais; as visitas-passeio a outros espaços e instituições etc. Através do grupo de pesquisa pude investigar e compreender de maneira ampliada que a professora precisa estar consciente de suas práticas e dos pressupostos teóricos e metodológicos que estão subjacentes a ela, pois não existe prática sem teoria. Mesmo que não saibamos defender teoricamente nossas concepções de ensino e aprendizagem nossas falas e atitudes cotidianas revelam realmente o que somos. O trabalho desenvolvido na turma e com a turma e a forma como me relaciono com a comunidade escolar (equipe pedagógica, alunos, pais, funcionários, professores etc.) revelam minhas concepções teóricas, mesmo que disso não tenha consciência.

Precisei ser constantemente instigada por minha orientadora de pesquisa, por outros sujeitos surdos, pelas colegas do grupo, textos estudados e acontecimentos compartilhados com os demais sujeitos envolvidos na pesquisa de campo para,

realmente, compreender a importância de articular prática e teoria.

Diante dos questionamentos e objetivos apresentados desde o 1º relatório parcial de pesquisa, ao investigar e discutir sobre o tema de pesquisa escolhido, pude ampliar meus conhecimentos a cada mergulho na prática, ajudada pelas opções e concepções teóricas assumidas ao longo da pesquisa longitudinal. Compreendi que é possível reconhecer politicamente a surdez como diferença e não como deficiência. Tomo como exemplo, vários acontecimentos nas reuniões de grupo de pesquisa e no cotidiano de sala de aula na turma investigada. Trago, por exemplo, as rodas de auto-avaliação. Nessas rodas, as crianças ouvintes e a aluna surda, se auto avaliavam e avaliavam os colegas. As professoras também avaliavam as crianças. Mas, a professora surda avaliava apenas a aluna surda. A professora ouvinte avaliava todas as crianças - ouvintes e surda. Foi quando nossa orientadora, professora Carmen Sanches perguntou: por quê? Por que a professora surda avalia apenas a aluna surda? Há algum tempo que a professora Regina de Souza (Unicamp) nos provocava a pensarmos nas consequências da turma ter duas professoras - uma surda e uma ouvinte.

Mesmo embasadas pela teoria, em alguns momentos da prática caímos em algumas armadilhas. Em vários momentos e situações fomos surpreendidas por questões que, para nós, estavam aparentemente resolvidas, mas que eram desnaturalizadas com as contribuições de outros sujeitos (autores, professoras, crianças, grupo de pesquisa etc.) Percebemos que precisávamos estar atentas a cada ação vivenciada com a turma. A professora surda (recém formada para o magistério em um Curso Normal de Ensino Médio), como muitos ouvintes e sujeito surdos, acreditava não ser capaz de ler e compreender os textos acadêmicos discutidos pelo nosso grupo de pesquisa e devido à experiência anterior em uma outra escola pública de educação inclusiva, ainda se colocava, em muitos momentos, como professora auxiliar de turma e não como professora regente. Para nós (alunos e alunas, professora ouvinte, bolsista IC e orientadora) também foi um grande desafio instigá-la a se assumir como professora da turma não apenas no momento de corrigir as atividades e ir às mesas para esclarecer as dúvidas. Mas, também, em todos os momentos de sala de aula e, principalmente, no planejamento, na avaliação e no ensino.

Foi muito importante quando a professora surda instigada por nossa orientadora começou a ler os textos do grupo de pesquisa e a escrever relatórios sobre o vivenciado em sala de aula. E, principalmente, quando se desafiou a buscar formação de Ensino Superior no curso de Pedagogia do INES (Instituto Superior de Educação do Estado do

Rio de Janeiro). A presença de Renata Ferreira, professora surda, nos apontou questões nunca antes lidas ou vivenciadas, mas que foram experienciadas e trouxeram vários aprendizados em meio aos acontecimentos do dia-a-dia da turma de crianças nessa escola pública. Fomos aprendendo no cotidiano escolar da turma investigada a investir em uma prática pedagógica que realmente garanta a construção de um *bilingüismo forte* (Souza, 2006) com as crianças, professoras e pesquisadoras.

Investigar o processo de alfabetização experienciado por uma turma de crianças ouvintes onde uma das alunas é surda possibilitou-me compreender questões teóricas que foram discutidas na faculdade, mas que não faziam sentido para mim, já que não conhecia a prática de uma sala de aula. As reuniões do grupo de pesquisa nas discussões teóricas articuladas à pesquisa de campo na escola investigada fundamentaram minha compreensão sobre a importância de valorizar o movimento *prática-teoria-prática*. A partir de então, pude compreender melhor as concepções de leitura, escrita e conhecimento que subsidiam a prática alfabetizadora realizada na sala de aula investigada.

Ao tentar investigar como a escola lida, cotidianamente, com a inclusão de uma aluna surda em uma turma de ouvintes aprendi que é fundamental entender o(s) modo(s) como a diferença, que nos constitui, e é constitutiva de toda sala de aula, é compreendida no cotidiano da escola investigada. Incomodou-me perceber que apesar de a escola investigada atuar como escola de educação inclusiva, desconhecia e tão pouco contribuía, de fato, para garantir um currículo bilíngüe que possibilitasse a aluna surda ter o direito de responder às questões das avaliações e atividades em sua língua materna (L1) - a língua de sinais. Nos últimos seis anos, decretos de lei garantem a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Sendo assim, temos garantias legais para garantir o direito ao acesso aos conhecimentos trabalhados nas escolas públicas de Educação Inclusiva: **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002** (a LIBRAS é reconhecida como língua materna/nativa dos sujeitos surdos brasileiros); **Decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005** (regulamenta a lei de Libras, e garante a prover: professor de libras ou instrutor de libras; tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa; professor de língua portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos etc.); Os alunos surdos têm garantia em lei de aprender a língua de sinais e, também, por meio dela, ter acesso aos conteúdos curriculares. Sabemos que o Português

é a segunda língua (L2) para os sujeitos surdos devendo ser trabalhado na modalidade escrita. A lei garante aos sujeitos surdos que ainda não dominam a escrita da língua portuguesa que respondam as avaliações em Libras, mas a escola investigada nos responde com resistência às nossas tentativas de cumprir a lei garantindo que as avaliações de Caroline, aluna surda, sejam respondidas em LIBRAS e filmadas.

Não é nada fácil investigar o que pensam os pais/responsáveis, os professores e professoras, os alunos e alunas a respeito da política de inclusão implementada pelo Governo Federal. Compreendo que não há uma unanimidade do corpo escolar em relação a uma postura a favor ou contrária a presença da aluna e professora surda na turma de crianças ouvintes. Além desse objetivo apresentado desde o meu 1º Relatório Parcial de pesquisa, um outro grande desafio tem acompanhado minha investigação como bolsista IC: investigar qual é o papel desempenhado pelo ILS (Intérprete de Língua de Sinais) no processo alfabetizador de uma aluna surda incluída em uma turma de ouvintes. Acredito que precisaria de um tempo ainda maior para investigar e analisar mais a fundo, teoricamente, esses dois objetivos iniciais de minha pesquisa de campo. Procurei fazer uma análise, mas apenas pude encontrar alguns indícios junto/com os sujeitos da turma investigada. Apontar o que o corpo escolar (pais/responsáveis, os professores e professoras, os alunos e alunas) pensa a respeito da educação inclusiva se desdobraria num outro projeto de pesquisa e seria uma nova possibilidade de pesquisa a ser desenvolvida, em um outro momento.

É necessário registrar que a questão do papel do intérprete continua sendo nova e desafiadora e exige um mergulho mais fundo nos textos sobre esse tema, que começa a ser divulgado e difundido recentemente na área de educação. Apenas em 2006 com o **decreto nº. 5.626, de 22 de dezembro de 2005** a atuação do intérprete de LIBRAS tornou-se obrigatória nas instituições de ensino da rede pública que possuem alunos surdos matriculados.

O ILS (Intérprete de Língua de Sinais) sempre buscou formação por conta própria e, mais recentemente, tivemos o primeiro processo seletivo EAD (Educação a Distância) que garante em uma instituição federal de Ensino Superior a formação do ILS e do professor de Língua de Sinais em âmbito nacional - nos cursos de Licenciatura em Letras – Libras (língua brasileira de sinais) e de Bacharelado em Letras – Libras (língua brasileira de sinais), previsto para o segundo semestre de 2008 e promovidos pela Universidade Federal do Estado de Santa Catarina (UFSC).

Concluo explicando que nunca foi minha intenção dar conta de encontrar todas

as respostas ou soluções para as mais variadas questões, desafios, questionamentos, inquietações, dúvidas, acontecimentos, momentos, movimentos vivenciados ao longo dessa pesquisa longitudinal. Como aprendi em “Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação” com Marisa Vorraber da Costa (2002) a pesquisa sempre surge a partir de um questionamento e à medida que vou pesquisando novas questões vão surgindo e os objetivos iniciais são, muitas vezes, ampliados, modificados ou abandonados. Esse movimento da pesquisa do/no cotidiano é o que torna mais interessante e instigante fazer pesquisa aprendendo com outros sujeitos em busca de um ensino de qualidade para todos e todas os alunos (as) das classes populares.

Posso afirmar que ampliei consideravelmente meus conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos na área que desejo atuar, pesquisar e debruçar-me de maneira continuada: Surdez e Educação. Antes de atuar em uma turma de crianças e professora ouvintes com uma aluna surda e uma professora surda inclusas, apenas me envolvia com a prática, com a atuação em instituições escolares como Intérprete de Língua de Sinais (ILS), mas desconhecia as concepções teóricas sobre a alfabetização, educação inclusiva e Surdez e Educação. Aprendi que preciso ser militante na área que optei trabalhar, conhecer as leis que garantam o direito dos sujeitos surdos terem acesso na escola pública a um ensino de qualidade que possibilite acesso a um currículo bilíngüe (a língua de sinais como materna dos sujeitos surdos e o português como segunda língua); compreendi que nas escolas de educação inclusiva e/ou instituições escolares voltadas para a educação especial de sujeitos surdos, não basta garantir a atuação do tradutor e intérprete. É fundamental a atuação de um professor surdo para que de fato as duas línguas (Libras e o Português) sejam reconhecidas, praticadas e valorizadas.

VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas na lógica das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org) **Pesquisa do/no cotidiano das escolas**. 2ª ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- _____ Conversa sobre a pesquisa. In: ALVES, N & GARCIA, R. L.(org.) **Professora – pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A. 2002.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. In: **Trabalhos apresentados na 15ª Reunião Anual da Anped**. Porto Alegre. Caderno Anped, 1993.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, Ana Maria Facciolli de. & MARIGUELA, Márcio. (orgs) **Cotidiano escolar - emergência e invenção**. Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- CONNELLY, F. M. & CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: RODRÍGUEZ, M. L. & LARROSA, J. (org) **DÉJAME QUE TE CUENTE – Ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona. Editorial Laertes, 1995.
- CORAZZA, Sandra M. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos Investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre. Ed. Mediação, 1996.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, M. V. (org) **Caminhos investigativos II : outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- ESTEBAN, M. T. O que sabe quem erra? Reflexões sobre o fracasso escolar. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.
- _____. Na contramão da resiliência? In: **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005a.
- _____ & ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. (orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

- _____ **Diferença e (des)igualdades no cotidiano escolar.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (orgs.) **Curriculo: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- EZPELETA, J. & ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** São Paulo. Cortez, 1986.
- FERNANDES, Eulália (org) **Surdez e Bilingüismo.** Porto alegre. Mediação, 2005.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução por Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985b. 284 p. Título original: Los Sistemas de Escritura em el Desarrollo del Niño.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa.** São Paulo. Paz e Terra, 1997.
- _____ **A Importância do ato de ler.** São Paulo: CORTEZ, 1985.
- GALLO, Sílvio **Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano escolar.** • In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. & MARIGUELA, Márcio. (orgs) **Cotidiano escolar - emergência e invenção.** Piracicaba. Jacintha Editores, 2007.
- GARCIA, Regina Leite (org.) **Projeto de pesquisa: Alfabetização de alunos de classes populares.** mimeo. Edital Universal CNPq, 2002.
- _____ (org) **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- _____ (org) **Novos olhares sobre alfabetização.** São Paulo. Cortez, 2001.
- _____; SERRALHEIRO, José Paulo (Orgs.). **Afinal onde está a escola?** Porto: Profedições, 2005.
- LARROSA, Jorge. & SKLIAR, Carlos (orgs). **Habitantes de Babel: políticas poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LÜDKE, M. & ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** 5a. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MATURANA R., Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Camargo, Victor Paredes. – Belo Horizonte: Ed.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 2ª ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1998.

- _____ **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1998.
- PAIS, José Machado. **Vida cotidiana – enigmas e revelações**. São Paulo. Cortez, 2003.
- PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: Skliar, C. (Org.): **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- ROSA, Andréa da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, 2005.
- SACKS, Oliver. **Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos**. 5ª ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1998.
- SAMPAIO, Carmen Sanches. **Aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...** Campinas, São Paulo. Tese de Doutorado, UNICAMP, 2003.
- _____ **A formação da professora-pesquisadora no exercício da docência e a construção de uma escola inclusiva e democrática**. Projeto de Pesquisa/UniRio. mimeo., 2004.
- _____ **Ritmos de ensinar e de aprender**. *Jornal "a Página"*, ano 11, nº 114, Julho 2002, p. 18.
- _____ **Mãe, na minha sala tem uma aluna que fala com as mãos (...) É legal, porque a gente vai aprender a falar a língua dela!** *Jornal "a Página"*, ano 15, nº 162, Dezembro 2006, p. 18.
- _____ **Saberes escolares e saberes das crianças: um diálogo nem sempre possível**. *Jornal "a Página"*, ano 14, nº 142, Fevereiro 2005, p. 18.
- _____; Maria Teresa Esteban; **Uma prática que indaga o conhecimento escolar**. *Jornal "a Página"*, ano 13, nº 139, Novembro 2004, p. 18.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto, Edições Afrontamento, 7ª edição, 1995.
- SKLIAR, C. (org.) - **Educação e Exclusão: Abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1997.
- _____ **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre. Mediação, 1998.
- _____ **Pedagogia (improvável) da diferença – e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.

- _____ *A questão e a obsessão pelo outro em educação*. In: GARCIA, R. L. & ZACCUR, E. & GIAMBIAGI, I. (org) **Cotidiano: diálogos sobre diálogos**. Rio de Janeiro. DP&A, 2005.
- SMOLKA, A.L.B. **A criança na fase inicial da escrita – a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, São Paulo. Cortez, 1991. SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.
- SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** *Linguística, educação e surdez*. São Paulo. Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1989.
- _____ **Pensamento e Linguagem**. 3ª ed. São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- _____ **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.

ANEXOS



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 181ª da Independência e 114ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, exceto onde se dispuser o contrário.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000,

DECRETA:

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto 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.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

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.

CAPÍTULO II

DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III

DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - cursos de educação profissional;
- II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

- 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.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e

instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
- II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
- III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
- IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

- I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
- II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
- III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV

DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O

ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas 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.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- 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;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngüe, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal

e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, lingüistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI

DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

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 bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngües 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 bilíngüe aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 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.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e

pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtitulação por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII

DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

- I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;
- II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;
- III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;
- IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;
- V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;
- VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;
- VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;
- VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;
- IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais

capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII

DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e

interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

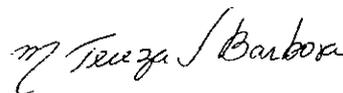
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.2005

CERTIFICADO

Certificamos que Renata dos Santos Costa (bolsista PIBIC/CNPQ); Carmen Sanches Sampaio (orientador); participou da VI Semana de Integração Acadêmica apresentando o trabalho intitulado "ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA: UMA VISÃO ESPECIAL OU UMA PRÁTICA DE INCLUSÃO?" na 7ª Jornada de Iniciação Científica, no período de 16 a 20 de junho de 2008.

Rio de Janeiro, 20 de junho de 2008.



Maria Tereza S. Barbosa
Pró-Reitora de Pós-Graduação
e Pesquisa



Regina G. M. Guimarães
Pró-Reitora de Extensão e
Assuntos Comunitários



Nilci da S. Guimarães
Pró-Reitora de Graduação

SEGUNDO AVALIADOR

Professor orientador: CARMEN SANCHES SAMPAIO

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

Renata, a partir de sua atuação como bolsista de Iniciação Científica, produz essa monografia. Aluna dedicada e estudiosa e comprometida com os estudos/ações no campo da saúde e educação, amplia e aprofunda conhecimentos nessa área conforme registra o texto que apresenta. A articulação prática/teoria/prática conduz suas reflexões e discussões. A parte metodológica inicialmente um desafio, está bem trabalhada, também. Parabéns pela pesquisa!

Data: 17/07/2008

Assinatura:

TERCEIRO AVALIADOR

Professor de Monografia II: Janaina S.S. Menezes

Nota: 10,0 (dez)

Considerações:

O texto estende as principais ocorrências para elaboração de um trabalho monográfico.

Data: 01/ago/08

Assinatura:

RESULTADO FINAL			
Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Média final
10,0	10,0	10,0	10,0