

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE NUNES SARMENTO

“MAS AGORA O PROCESSO SERÁ DIFERENTE DO NOSSO COMEÇO LÁ
ATRÁS”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de
ações e significações para o ensino de Libras

Maceió
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VIVIANE NUNES SARMENTO

“MAS AGORA O PROCESSO SERÁ DIFERENTE DO NOSSO COMEÇO LÁ ATRÁS”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós- Graduação em Educação, da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof^a Doutora Neiza de Lourdes Frederico Fumes (Universidade Federal de Alagoas)

Maceió
2018

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho

S246e Sarmiento, Viviane Nunes.
“Mas agora o processo será diferente do nosso começo lá atrás” : a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras / Viviane Nunes Sarmiento. – 2018.
270 f. : il.

Orientadora: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Maceió, 2018.

Bibliografia: f. 222-229.

Apêndice: f. 230-265.

Anexo: f. 266-270.

1. Surdos – Educação bilíngue. 2. Psicologia social. 3. Língua brasileira de sinais. 4. I. Título.

CDU: 376.33

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

"MAS AGORA O PROCESSO SERÁ DIFERENTE DO NOSSO COMEÇO LÁ ATRÁS": a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras

VIVIANE NUNES SARMENTO

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 26 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

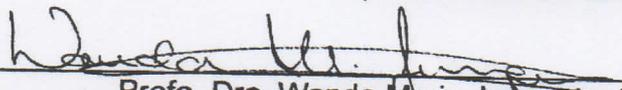


Profa. Dra. Neiza De Lourdes Frederico Fumes (PPGE/UFAL)
(Orientadora)

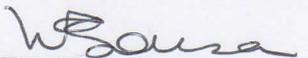
Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (PPGE/UFAL)
(Examinador Interno)



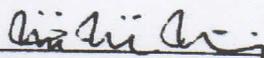
Profa. Dra. Deise Juliana Francisco (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira De Aguiar (PUC-SP)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Wilma Pastor De Andrade Sousa (UFPE)
(Examinadora Externa)



Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (UFRN)
(Examinador Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais (Vitória e Valdomiro). A eles devo a oportunidade de estudar, o apoio nas horas em que tive que lutar e a possibilidade de sonhar.

À minha irmã (Vanessa) por todos os sentidos que representa em minha vida.

A todos os professores que, em suas revoluções do dia a dia, travam batalhas incansáveis e corajosas por uma educação libertadora.

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi construída por várias mãos, emoções e motivações. Na busca de expressar em palavras minha reverência de gratidão, cito algumas pessoas que me foram essenciais neste processo.

Minha orientadora, Neiza de Lourdes Frederico Fumes. Agradeço pela oportunidade de percorrer com você esta jornada de 10 (dez) anos. Registro a minha admiração profunda pela profissional que você é, além do imenso carinho e amizade que sinto por você. Grata pela sua sinceridade, generosidade, lealdade e pela confiança que depositou em mim. Ressalto ainda um agradecimento muito especial pela enorme paciência nos últimos momentos deste trabalho, como ainda por acreditar e apoiar todas as minhas ideias.

À professora Wanda Junqueira, pela inúmeras contribuições ao longo desses anos de PROCAD. Agradeço por toda sua atenção, partilha e pelos ensinamentos. Obrigada por confiar em mim e me apoiar, especialmente, quando estive em São Paulo durante a missão de pesquisa. Ao professor Luis Paulo Mercado por ter aceito o convite para esta banca e pelas contribuições.

Ao professor Júlio Soares também pela presteza e atenção com que aceitou o convite para a análise deste trabalho. À professora Wilma Pastor pela disponibilidade, cordialidade e leitura cuidadosa do texto. À professora Marinaide Freitas que com muito carinho, contribuiu no período de qualificação e também longo dos anos de Doutorado na UFAL. À professora Deise Juliana Francisco por aceitar o convite para esta defesa de maneira solícita e pelos conhecimentos divididos.

Muita gratidão aos meus queridos companheiros de NEEDI: Márcia, Francy, Cal, Tatá, Bruno e Sirlene por todo o companheirismo e projetos juntos. Em especial, agradeço à Sol, por tanta disponibilidade, amizade e presteza. Foi muito importante ouvir seu apoio e opinião ao longo desses anos. Também agradeço à Alê, pelas discussões mais próximas sobre a sócio histórica e ao Nágib, por dividir as dúvidas, angústias e diálogos sobre o enfrentamento na educação de surdos.

Aos companheiros de PROCAD, os quais na empreitada de construir redes de colaboração, se tornaram amigos. Por isso, obrigada à Lú, Cíntia, Gabi e Fábio. Em especial, agradeço à Cibebe, pela generosidade que me dispôs ao compartilhar

materiais, discutir dúvidas e nas horas vagas, ser minha amiga, mesmo com muitos quilômetros de distância.

À Gal, por abrir às portas da sua casa e coração enquanto estive em São Paulo. À Marluce por ter assumido o papel de porto seguro durante a estadia também em SP e à Dize, a quem tanto tenho carinho e boas lembranças e à Zefinha pela acolhimento, conversas e carinho que tem comigo e com minha família.

Aos meus amigos fiéis e de todas as horas: Piu, Luigi e Jana. Estamos juntos para sempre, em todos os momentos. Este não é o primeiro nem o último agradecimento que farei a vocês. Amo muito vocês.

Dani e Mi, minha família de Garanhuns. Agradeço por ao longo desses anos terem sido porto quando precisei de seguro. Registro minha admiração e amor por vocês.

Aos meus amigos de UFRPE Rafa e Mona. Por todas as poesia e agonias que compartilhamos no curso de Letras e na vida. Obrigada por toda colaboração de vocês quando não consegui dar conta de conciliar trabalho e tese. Norma que nos últimos meses de escrita, prestou sua solidariedade e apoio carinhoso, assumindo as minhas disciplinas para que eu pudesse me dedicar totalmente aos contornos finais deste estudo.

Aos meus queridos alunos do grupo de extensão da UFRPE: Angélica, Silbely, Carla, Elis, Jucélia, Vitória, Danilo, Aline, Natália. Obrigada por também me ensinarem tanto e por me permitirem trabalhar em colaboração.

Ao professor Yukki, por dividir sua história de vida e sua sala de aula comigo. Ao professor Akira, me faltam palavras para agradecer. Obrigada por travar lutas comigo, pelo seu exemplo de profissional, por me permitir, se permitir e por todas as vezes em que se dipôs a construir este trabalho comigo; Ele é nosso. Agradeço neste mesmo ensejo aos professores participantes da formação continuada realizada neste estudo.

Aos meus tios (Dilma e Elias), por todo carinho, apoio e cuidado. Às minhas queridas primas-irmãs, Cynthia e Helena, agradeço na certeza de que estaremos juntas até o fim. Ao Marcelo pela amizade, apoio e torcida. À Eliane, companheira e amiga-irmã de longa jornada. Muito grata pela nossa história.

Ao meu companheiro de vida Diego Nikaido que me trouxe tantas reflexões e transformações. Não tenho palavras para agradecer o seu apoio, incentivo, amizade, comidinhas e amor. Te amo.

À Vanessa, espero um dia poder retribuir tudo o que você me proporcionou conhecer. À Emily por todas as palavras de força e interesse pelas minhas escritas. À mainha, que travou tantas lutas com tudo e todos para que eu pudesse estudar e realizar os meus sonhos. Ao painho, em quem sempre encontrei amizade e fortaleza. Não tenho como retribuir tanto amor.

Agradeço por fim ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFAL, à Universidade Federal Rural de Pernambuco e à CAPES, pela bolsa concedida durante o tempo de missão de pesquisa pelo PROCAD.

Sou surda, não que dizer: “Não ouço”. Quer dizer: compreendi que sou surda. É uma frase positiva e determinante. Na minha mente, compreendo-o, analiso-o, porque me deram uma língua que me permite fazê-lo. Compreendo que os meus pais têm a sua própria língua, a sua maneira de comunicar e eu tenho a minha. Pertencço a uma comunidade, tenho uma verdadeira identidade” (Emmanuelle Laborit em: O grito da gaivota)

RESUMO

Tivemos como objetivo dessa pesquisa analisar, a partir da colaboração crítica, a criação de Zonas de Desenvolvimento Coletivas de maneira a descrever, explicar, a confrontar e reconstruir significações e ações no que tange ao ensino de Libras para surdos. Para tanto, tivemos fundamento teórico a Psicologia Sócio Histórica.e metodológico os pressupostos da Pesquisa Colaborativa Crítica, que, nos conduziu a um modo de agir que se distanciou dos comportamentos hierárquicos, dando espaço à criticidade que caminhou de mãos dadas com a reflexão. Foram participantes um professor bilíngue (Libras/Português) ouvinte e um instrutor bilíngue (Libras/Português) surdo (Akira e Yukki respectivamente), além de 16 professores do Atendimento Educacional Especializado, atuantes no Agreste Meridional de Pernambuco. Cinco estudos entrelaçados entre si foram realizados, de maneira a **descrever, informar, confrontar e reconstruir** significações e práticas. Em suas respectivas análises nos ancoramos substancialmente nas seguintes categorias da Psicologia Sócio Histórica: sentidos e significados, pensamento e linguagem, necessidade e motivo e mediação, sem esquecer que estas são unidades dialéticas, apesar de distintas. No momento de descrever, os estudos mostraram que a condição surdos era marcada por um histórico educacional excludente e relações de poder desfavoráveis em relação à língua oral, além de situações de preconceito e exclusão. Ao informar, rompemos com o afastamento, a individualização e a ausência de diálogo entre os docentes envolvidos, através de reflexões críticas sobre o processo de ensino de Libras e o trabalho colaborativo, ocasionando na reorganização de conceitos e ações sobre a temática. Ao confrontar, mediatizados pela colaboração construímos um software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos, além de ter contribuído para o amadurecimento dos conceitos estudados. E, por fim, ao reconstruir, tendo por base a construção e efetivação de uma formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos, analisamos que, através do encontro favorável das novas práticas pautadas nas ideias de Vigotski, os participantes puderam construir uma consciência crítica, não apenas acerca da importância do trabalho colaborativo, como ainda na reconstrução de suas ações. Pudemos concluir que a colaboração crítica nos trouxe um ideal revolucionário a ser instaurado nas práticas diárias de ensino de Libras para surdos, visto que subsidiados em seus princípios e ações, os participantes do estudo puderam transformar-se na busca das formulações de unidades coletivas e históricas, rompendo com a individualização prevalente.

Palavras- Chave: Pesquisa Colaborativa Crítica. Educação Bilíngue para surdos. Ensino de Libras. Zona de Desenvolvimento Coletiva. Psicologia Sócio Histórica.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyze, through critical collaboration, the creation of Proximal Development Zones involving the different participants, in order to describe, explain, confront and reconstruct meanings and actions regarding the teaching of Libras based on Historical Social Psychology. For that, we had as methodological guidance the assumptions of Collaborative Critical Research, which led us to a way of acting that distanced the hierarchical behaviors, giving space to the criticality that went together with the reflection. At this point, 5 (five) studies were intertwined, which, in their respective analyzes, we anchored substantially in the following categories: sense and meaning, thought and language, mediation and necessity and motive, not forgetting that these are dialectical units, despite different. In this study, we sought to: describe, involving the subject's own voice about his/her action. Thus, in study 1, we aimed to understand the meanings of a bilingual instructor of Brazilian Sign Language that worked with the deaf in the process of schooling on the teaching activity carried out. As results we understand that the teacher in its meanings revealed elements that separated functions in the teaching activity by the deaf and hearing condition and, on the other hand, evidenced the motivation to act in the militancy by a bilingual education. Study 2 sought to understand the meanings of another bilingual teacher of Brazilian Sign Language who worked with the deaf in the schooling process about the teaching activity carried out. As results, we learn that the meanings of the teacher have shown us how power relations (especially between deaf and hearing) have been present throughout their life history, affecting their choices, opportunities and motivations. Following the step **Inform** that sought to clarify about the actions through the explanations of concepts, we carried out the study 3, which we aimed to analyze the production/transformation of meanings about the collaboration in the teaching practices of Libras of two bilingual teachers/instructors (Libras/Portuguese). In this, we realized that the withdrawal and the absence of dialogue between the teachers involved were established, so we made critical reflections on the process of Libras teaching and the collaborative work that led us towards a critical collaboration, practices, from the creation of new meanings. The **Confrontation** stage was related to the practitioner submitting himself/herself to the formal theories that support his/her actions, as well as understanding the values on which his/her action and thinking are based. In this way, in study 4, we analyzed, through a collaborative proposal, the creation of a software (Lepê) that aimed to teach Libras for deaf children in educational contexts. On the basis of this, we conclude that Lepê, built in a joint work, mediated by collaboration, not only contributed to the maturation of the concepts studied but was intended to achieve a search for a significant transformation regarding the teaching of Libras for students with deafness. Finally, in **Rebuilding**, we try to know the reorganization of the action through the discussions with the other, thus sighting new possibilities of acting. This procedure was triggered in study 5, which analyzed, through the collaborative proposal, the construction process, the criticisms, the actions and the reflections, developed in the intersubjective space, in relation to the proposal of

continuous training of AEE teachers who worked with teaching of Libras for the deaf. This study showed us that the teacher's constructions about the collaboration process itself were transformed, proving that sharing and collaborative work together provided changes in the way people feel and act. Thus, we conclude that critical collaboration has brought us a revolutionary ideal to be established in the daily practice of teaching Libras for the deaf, since subsidized in their principles and actions, the study participants were able to transform themselves into the search for formulations of collective units and historical, breaking with the prevailing individualization.

Keywords: Collaborative Critical Research. Bilingual Education for the Deaf. Libras Teaching. Proximal Development Zone. Historical Social Psychology.

LISTA DE FIGURAS

Seção 8:

Figura 1: Tela de apresentação do Lepê

Figura 2: Tela inicial do Lepê

Figura 3: Vocabulário sobre sentimentos (contexto de doente)

Figura 4: vocabulário de alimentos (contexto do alimento cuscuz)

Figura 5: Vocabulário de sentimentos (sinal do sentimento saudade)

Figura 6: Situação contextual do sentimento saudade

Figura 7: tela de avaliação

Figura 8: Tela de avaliação qualitativa

Seção 9

Figura 1: apresentação dos alunos da formação

Figura 2: relatos sobre a formação

LISTA DE QUADROS

Seção 4: Quadros de apresentação metodológica

Quadro 1: As significações do professor Akira

Quadro 2: As significações do professor Yukki

Quadro 3: Ajudar x colaborar

Quadro 4: A construção do pensamento e da linguagem no contexto da surdez e o desenvolvimento do Lepê

Quadro 5: Refletindo sobre a proposta colaborativo crítica

Seção 9: Organização da formação continuada

Quadro 1: Organização dos módulos da Formação Continuada

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CAPES: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GEEAMA- Grupo de Estudos em Atividade Motora Adaptada

LIBRAS: Língua Brasileira de Sinais

NEEDI: Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade

UFAL: Universidade Federal de Alagoas

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 A surdez e a Língua Brasileira de Sinais: relações familiares e pessoais.....	19
1.2 A surdez e a Língua Brasileira de Sinais: relações acadêmicas.....	20
1.3 A Pesquisa Colaborativa.....	22
1.4 A Psicologia Sócio Histórica.....	23
1.5 A contextualização da temática e as escolhas da pesquisa.....	23
1.6 Os principais referenciais teóricos.....	28
1.7 A estrutura da pesquisa colaborativa.....	28
1.8 Apresentação dos capítulos.....	29
SEÇÃO 2 : UM BREVE OLHAR A PARTIR DA SÓCIO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	33
2.1 A realidade objetiva e subjetiva da educação de surdos.....	33
2.2 A realidade objetiva e subjetiva sobre a educação de surdos e o professor.....	36
SEÇÃO 3: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTISKIANA NO CONTEXTO DA SURDEZ.....	43
3.1 Algumas orientações sobre pensamento e linguagem, palavra e signos e sentidos e significados.....	43
3.2 A construção do pensamento e da linguagem na surdez.....	47
SEÇÃO 4: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	51
4.1 Caracterização da pesquisa.....	51
4.1.1 O método.....	51
4.1.2 A pesquisa Colaborativa Crítica.....	55
4.2 Problemática da Pesquisa.....	58
4.3 Objetivos.....	58
4.3.1 Objetivos Geral.....	58
4.3.2 Objetivos específicos.....	59
4.4 Participantes.....	59
4.4.1 Akira.....	58
4.4.2 Yuki.....	60
4.4.3 Viviane.....	60
4.3.4 Grupo de professores participantes da formação continuada.....	61
4.4.4 Grupos de estudos e parceiros de desenvolvimento.....	61
4.4.5 A região da pesquisa e os locais de atuação.....	61

4.5 A produção dos dados e análise de pesquisa	62
SEÇÃO 5 - “A IMPORTÂNCIA ESTÁ NO PROCESSO”: as significações de um professor bilíngue acerca do trabalho docente no ensino de língua brasileira de sinais	76
5.1 INTRODUÇÃO	76
5.2 Metodologia.....	79
5.3 Resultados e discussões.....	80
5.4 Articulação dos internúcleos.....	101
5.5 Considerações finais	103
5.6 Referências	104
SEÇÃO 6: “O MOMENTO EM QUE MAIS ME SENTI MARCADO FOI QUANDO ENCONTREI O PROFESSOR SURDO E COMECEI A USAR A LIBRAS”: as significações de um professor surdo bilíngue sobre o ensino de Libras	106
6.1 Introdução	106
6.2 Metodologia.....	109
6.3 Análise dos dados produzidos.....	111
6. 4 Considerações finais	131
6. 5 Referências	133
7. AJUDAR X COLABORAR: reflexões acerca da produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras.....	136
7.1 Introdução	136
7.2 Metodologia.....	138
7.3 Análise e discussão dos dados	141
7.3.1 Percepções iniciais a partir da observação reflexiva	141
7.3.2 O desencadeamento das sessões de reflexão.....	143
7.4 Conclusões	158
7.5 Referências	159
SEÇÃO 8: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DA SURDEZ: uma análise das relações mediadas pela colaboração na construção do software lepê.....	162
8.1 Introdução	162
8.2 Metodologia.....	165
8.3 Análise e discussão dos dados	168
8.4 Considerações Finais.....	182
8.5 Referências	183
SEÇÃO 9: “NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS”: refletindo sobre a proposta colaborativa crítica a partir do desenvolvimento de uma formação continuada para professores que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.....	186
9.1 Introdução	186

9.2 Metodologia.....	189
9.3 Resultados e Discussões	191
9.4 Considerações Finais	210
9.5 Referências	211
10. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE	215
11. REFERÊNCIAS	222
12. APÊNDICE.....	221
13 ANEXO.....	268

Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência.

Karl Marx

1. INTRODUÇÃO

Sabendo que o sujeito é construído a partir do social e, por conseguinte, é uma síntese de múltiplas determinações que se transformam ao longo de suas vivências, gostaria de, antes de adentrar em aspectos metodológicos e particulares da pesquisa, apresentar parte do meu envolvimento com temáticas: **A surdez e a Língua de Sinais, a pesquisa colaborativa e a Psicologia Sócio-Histórica.**

1.1 A surdez e a Língua Brasileira de Sinais: relações familiares e pessoais

O primeira relação que posso apresentar com a surdez se deu aos 6 anos de idade, momento do nascimento da minha irmã que veio ao mundo surda e, atrelado a isso, pude vivenciar o empenho de meus pais, especialmente por parte da minha mãe, em conhecer tudo o que dizia respeito a essa condição.

Houve um momento em que, diante de várias tentativas de comunicação, minha mãe descobriu a Língua de Sinais e, a partir disso, o uso dessa língua em minha casa, por parte dela, da minha irmã e por mim, passou a ser espontâneo.

De perto, pude presenciar essa busca da minha mãe pelas oportunidades para que minha irmã pudesse ter várias possibilidades, que comumente são negadas, seja por conta do preconceito, seja pelo despreparo social, ou por todos esses aspectos juntos que, na somativa, geram uma barreira atitudinal muitas vezes intransponível.

Tenho recordações muito fortes da minha infância e adolescência sobre as diversas vezes em que tive que vestir o meu “escudo de irmã” e defendê-la das pessoas que achavam que poderiam contrair a surdez. Mais à frente, houve as diversas recusas de matrículas e quando já possuía algum conhecimento sobre a legislação, lembro da luta pela presença de intérpretes em sala de aula.

Houve um momento em que minha irmã decidiu fazer uma prova de processo seletivo e como já imaginávamos que teríamos problemas com relação à presença dos intérpretes, eu e minha mãe fomos cedo para o local da prova. Antes, saí de

casa “equipada” com o decreto n.º 5.626/2005 para defender todas as contestações, pois entendia que a lei nos favorecia e a levei para qualquer problema que pudesse haver.

O que foi previsto aconteceu. Não havia intérprete, o organizador do processo seletivo nos tratou de maneira extremamente ríspida e só conseguimos a presença do intérprete depois de muitas discussões – duas horas depois do início da prova.

Depois desse acontecimento – marco em minha vida – me coloquei a pensar sobre como ela, depois de ver tantos movimentos corporais, expressões de raiva, angústia, tristeza, etc, estaria para fazer essa prova. Lembrei que não foi a primeira vez que ela passou por isso e compreendi que parte desses acontecimentos sempre vinham a calhar com a oportunidade em estudar e ter uma vida social participativa e sem entraves.

Esse pensamento me tomou de inquietações e da necessidade que crescia em mim de poder fazer alguma coisa para melhorar tudo isso, para contribuir para que tudo isso fosse passado. Eu, realmente, quando escolhi estudar sobre a surdez, achei que poderia contribuir não apenas para a mudança na vida dela, como na de outros surdos, pois eles precisavam disso.

Eu, prepotente que fui, não imaginei, a princípio, que seria ela e todos os surdos que passei a conhecer ao longo dessa jornada acadêmica e pessoal que mudariam a minha vida, ampliariam meu universo e me dariam a oportunidade de conhecer a essência dessas pessoas, que se constrói muito além da aparência de que a surdez se relaciona com uma perda auditiva e a necessidade de fala oral.

1.2 A surdez e a Língua Brasileira de Sinais: relações acadêmicas

Quando ingressei na Educação Superior, nos cursos de Educação Física e Direito, eu já conhecia a Libras¹, mas não havia um envolvimento além do pessoal nas temáticas que envolviam a surdez. Durante as minhas aulas de graduação em Educação Física, tive uma disciplina intitulada “Atividade Motora Adaptada” – ministrada pela professora Neiza Fumes -, momento em que pudemos estudar sobre alguns tipos de deficiência, além de algumas questões que referenciavam a condição visual e linguística da pessoa com surdez.

¹ Língua Brasileira de Sinais. A partir desse momento, podemos usar a abreviação em alguns momentos.

Durante esta disciplina, tive a oportunidade de construir um seminário em grupo, cujo tema foi a educação de surdos, tendo como foco as questões vinculadas à Educação Física. Ao estudar sobre a possibilidade da Língua de Sinais nas aulas, sobre o uso de recursos visuais e as características visuais e identitárias, cada vez mais se entrelaçavam elementos que eu já havia vivenciado em situações particulares e como tudo isso se encaixava profissionalmente, em uma mistura de descoberta e empolgação.

Nesse momento de vivência, eu, que nunca havia pensado na educação de surdos como algo que iria direcionar a minha profissão, passei a me interessar profundamente e me debruçar cada vez mais nesse universo, a partir de um novo olhar: o profissional.

A partir disso, passei a me dedicar e a afunilar os meus estudos sobre esta temática. Esse envolvimento me despertou a ânsia pelo mestrado em Educação, pois eu poderia ampliar as minhas possibilidades de pesquisa a partir dessa linha.

Certa dessa escolha, passei a pesquisar as produções acadêmicas que vinham sendo realizadas sobre essa temática. A princípio, confesso que fiquei desestimulada pela quantidade de estudos que reafirmavam sobre as impossibilidades educacionais dessas pessoas, assim como suas dificuldades. Eu prezava por um estudo que fosse o inverso disso, que mostrasse possibilidades, avanços, processos e que eu pudesse ser participativa, me debruçar como pesquisadora naquela realidade, conversar, criar, interferir, aprender, construir, entre tantos outros anseios que construía com expectativas.

Assim, descobri a pesquisa colaborativa. Essa descoberta se deu pelo meu ingresso no GEEAMA (Grupo de Estudos em Atividade Motora Adaptada) e no NEEDI (Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade), ambos coordenados pela professora Dra. Neiza Fumes. Durante as discussões, conheci duas orientandas de mestrado da docente, as quais estavam conhecendo também o universo da colaboração.

A partir de conversas, troca de materiais, concordâncias e discordâncias, decidi escrever o meu projeto do mestrado com a proposta da colaboração entre mim, uma professora do AEE² e uma professora da sala comum, para que juntas

² Atendimento Educacional Especializado.

podéssemos construir diálogos permanentes/colaborativos sobre as possibilidades de pessoas surdas em fase de escolarização.

Ao ingressar no mestrado, posso afirmar que existiu outra descoberta que vem me transformando constantemente: trabalhar colaborativamente.

1.3 A Pesquisa Colaborativa

Durante a trajetória na construção da minha dissertação de mestrado³, era sabido que não poderia solucionar todas as questões e as necessidades emergentes do processo educacional das pessoas surdas, entretanto, a colaboração me trouxe a oportunidade de trabalhar em conjunto com professores, gestores, funcionários e alunos, na perspectiva de contribuir com a construção de proposta bilíngue.

Buscando um espaço em que o ensino de Libras fosse ofertado na própria escola⁴, terminei por trabalhar durante este processo em uma escola municipal da zona rural do município de Alagoas, em Craíbas.

Neste momento, pude perceber uma realidade ainda mais carente e emergente, no entanto, ainda mais rica e diferente de qualquer outro espaço em que pude trabalhar. Uma vivência carregada de emoções, contradições, ansiedade e muito trabalho.

A colaboração me trouxe um respaldo único para este trabalho – a consciência de que o envolvimento coletivo, a partir de uma consciência crítica, mediados pelas condições objetivas e subjetivas, transformaram a mim, as professoras participantes e a escola em que se realizou a pesquisa de um modo geral.

Posteriormente a minha defesa do Mestrado, passei em um concurso pela Universidade Federal Rural de Pernambuco para atuar como docente de Libras, desta vez, no agreste de Pernambuco, em Garanhuns, espaço este onde decidi organizar e executar o meu trabalho de Doutorado, também a partir da colaboração.

Durante a pesquisa de Doutorado, conheci outro caminho marcante desse processo constitutivo: A Psicologia Sócio-Histórica.

³ Título da dissertação defendida: Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a Escolarização de um aluno surdo em uma Escola Pública do Município de Craíbas/Alagoas.

⁴ Ocorre que em muitos espaços o ensino de Libras é ofertado em Centros Especializados.

1.4 A Psicologia Sócio Histórica

Durante o período do Doutorado, mais precisamente no ano de 2014, ingressei no PROCAD (Projeto de Cooperação Acadêmica)⁵ e conheci, a partir dos estudos de Vigostki, uma nova perspectiva que poderia contribuir de maneira contundente aos estudos de colaboração: a Psicologia Sócio-Histórica.

Esse novo conhecimento proporcionou a formação de uma consciência crítica sobre o objeto estudado, de modo que o conhecimento sobre a realidade objetiva e subjetiva, no que tange a educação de surdos, a partir desse olhar desnaturalizante do fenômeno, trouxe subsídios para que os diálogos constituídos com os professores participantes ultrapassassem uma colaboração confortável e caminhasse rumo à construção de uma colaboração crítica.

Essa possibilidade cresceu mais ainda quando, em 2016, tive a oportunidade de realizar uma missão de pesquisa na Pontifícia Universidade Católica- PUC/SP, em que pude participar de disciplinas com a professora Dra. Ana Bock e Dra. Wanda Junqueira, como ainda participar do GADS⁶, grupo de estudos coordenado pela professora Wanda.

Essa missão me proporcionou conhecer com maior aproximação os conhecimentos acerca desta perspectiva teórico-metodológica e, particularmente, sobre Vigotski, fundamentando, portanto, este trabalho em todo o seu transcurso.

1.5 A contextualização da temática e as escolhas da pesquisa

Estudos (LACERDA et al, 2016; LODI; LACERDA, 2013; SANTOS et al, 2016;) vêm apontando duas vertentes que têm caminhado em direções distintas ao se tratar da proposta de uma educação bilíngue. A primeira diz respeito à interpretação do decreto lei federal n.º 5.626 que conduz a proposta de uma educação bilíngue e entende que a Libras deve ser língua de instrução e priorizada como condutora de estratégias e metodologias diferenciadas e que coloca a educação de surdos como cultural e linguisticamente diferenciada.

⁵ O referido PROCAD possui a seguinte temática de estudo: “Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar”.

⁶ Grupo de Atividade Docente e Subjetividade.

O segundo diz respeito ao direcionamento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que se contrapõe à ideia de uma separação deste espaço educação e que coloca a proposta de inclusão como a garantia de uma escola regular que receba a todos os alunos e garanta-os uma educação de qualidade.

Em ambas as propostas são destacadas a importância dos profissionais que fazem parte da construção dessa educação e escola, como os professores bilíngues, o tradutor intérprete de Libras, o intérprete educacional, assim como o instrutor surdo, entre outros coparticipes.

Isto posto, temos visto muitos estudos que versam sobre as questões puramente linguísticas, propostas acerca do ensino de Língua Portuguesa, organização de materiais pedagógicos, mais especificamente os visuais, além de uma gama destes acerca das questões culturais, históricas e identitárias desta comunidade.

O que preocupa – e esta linha de raciocínio parte de nossas experiências no município de Garanhuns mais precisamente – é a quantidade de crianças, jovens e adultos surdos que são submetidos a um processo de escolarização afastados de todos esses embates teóricos e descobertas acadêmicas, especialmente porque essa realidade – tanto a escola almejada pelo decreto, assim como pela política – nos interiores do Brasil e em áreas mais afastadas (LACERDA, 2016), passam por dificuldades que vão desde a preparação da escola, das oportunidades de conhecimento sobre a Libras, como ainda em relação às formações dos diferentes profissionais.

Acreditamos que, entre muitos fatores que podem contribuir para a construção dessa realidade, está o processo de “inclusão na exclusão” (SKLIAR, 1999; VEIGA –NETO, 2013) e a condição fatalista de individualização e alienação dos sujeitos ocasionados pelo capital (MARX; ENGELS, 1998; FURTADO, 2011).

Explicando melhor: na “inclusão na exclusão”, pautados no discurso da diversidade, temos uma falsa consciência sobre o processo de inclusão como institucionalizante, o que nos faz naturalizar o fenômeno do preconceito e alimentar a ideia de que o fato das crianças surdas estarem na escola, já é um avanço em larga quantidade para a promoção social de um povo que entende a diversidade,

quando na verdade, esses discursos apenas aumentam a ideia de normalidade/anormalidade⁷ existente.

Sem nos desvincularmos das observações anteriores, temos a atividade produtiva pautada no individualismo. Ou seja, o que vai importar para o trabalhador hoje é o mercado, o que ele pode comprar/ter, como ainda, o que pode acumular e comprar, em uma sociedade que entende como necessidade essencial ter “coisas”.

Neste cenário, ao voltarmos o olhar para as principais demandas na educação de surdos e do seu processo de escolarização, sabemos que o professor, em conjunto com o sujeito surdo, vem sendo apontado como principal culpado pelos fracassos educacionais e sociais. Isso nos ajuda a entender que existe um sistema de produção que aliena/individualiza o professor e reforça a “anormalidade” dos alunos surdos.

Resultado disso é a certeza, segundo Larceda et al (2016), que nessa proposta da escola inclusiva ou da educação bilíngue para surdos faz-se necessário o desenvolvimento de uma série de reflexões no interior e fora da escola, visando mudanças profundas e conscientes.

Para que tais reflexões possam ser geradas, é necessário compreender essas percepções a partir de uma experiência histórica e dialética. Isso significa considerar que essas relações existentes na vida social são fruto da atividade humana, desempenhada justamente por este homem socialmente constituído.

Por isso, para que pudessem ser desempenhadas tais reflexões, não perdendo de vista a necessidade da crítica e de transformações, encontramos na Psicologia Sócio-Histórica a “permissão” para uma leitura crítica e possível da realidade (GONÇALVES; FURTADO, 2016).

Nesses termos, um modo de romper com essas demandas de formações institucionalizadas eminentemente teóricas, ou ainda capacitação prática, buscamos respaldo na PSH⁸ para o “encontro” de um caminho dialógico, em que a realidade objetiva e subjetiva no campo da educação de surdos fosse de alguma maneira compreendidas criticamente e, por conseguinte, transformadas.

Esse apontamento nos alimentou a ideia de que uma das principais interfaces para encontrar esse caminho se coaduna com a proposta da colaboração. Isto porque, estudos vêm apontando (CAPELLINI, 2004; DOUNIS; FUMES, 2014;

⁷ Conceito pautado nas ideias de Skliar (1999) e Veiga-Neto (2013).

⁸ Psicologia Sócio-Histórica.

MENDES, 2009; IBIAPINA, 2016, 2008; SANTOS; FUMES, 2016; SARMENTO; FUMES, 2013; 2014; SOUZA; FUMES, 2011;) que as propostas de pesquisa colaborativa, consultoria colaborativa e ensino colaborativo têm sido utilizadas como forma de reflexão e formação.

Isto devido a colaboração contribuir para as várias demandas da educação, de uma maneira geral, visto que a partir desta, o trabalho em conjunto tem construído avanços para com algumas temáticas que aparecem de forma mais emergente neste campo, especialmente na Educação Especial (CAPELLINI, 2004; MENDES, 2009).

Ainda sobre esse tipo de abordagem, a Colaboração Crítica (SMYTH, 1992; LIBERALI, 2008; MAGALHÃES 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010;) possui como finalidade principal a transformação tanto nas práticas subjetivas do professor, quanto da realidade de uma maneira geral, buscando romper com as ações naturalizantes, alienadas e individualistas. Esse modo de conduzir se deve por ter o método de Vigotski (1998, 2001,2008) fundado no materialismo histórico dialético como base.

Para melhor entendimento, explicando a partir de Vigotski (1934/2008), ele nos mostra três princípios sobre a análise das funções psicológica superiores, os quais são fundamentais nos métodos de pesquisas dialéticos, são eles: a) analisar processos e não objetos; b) Explicar ao invés de descrever; c) compreender o problema do comportamento fossilizado para avançar à essência.

Para atender a esses princípios, a Pesquisa Colaborativo Crítica compreende que devem ser criadas zonas de desenvolvimento proximal⁹ que, por sua vez, são coletivas – e por isso o pressuposto do sentido da colaboração – e que devem ser centrais, focando na questão sobre a diferença do que “se pode fazer com os outros” e do que se pode fazer “sozinho” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002).

Com base nessas orientações, como ainda nos caminhos por nós trilhados, possuímos como **problemática e/ ou nossa proposta de tese**, responder à seguinte questão: Como a proposta da colaboração crítica – a partir do olhar da Psicologia Sócio Histórica - poderia contribuir para a compreensão da realidade dos docentes de Libras de alunos surdos, ao mesmo tempo em que pudesse produzir rompimentos de práticas/ações e reflexões fundadas na teoria/prática instrumental e

⁹ O conceito de zona de desenvolvimento proximal será visto com maior ênfase no decorrer do estudo, mais precisamente na metodologia geral.

biologizantes e, por intermédio desta prática de pesquisa, favorecer a criação de zonas coletivas de desenvolvimento que provoquem mudanças revolucionárias no dia a dia dos sujeitos envolvidos?

Buscando alcançar o pleito desta tese, lançamos como **objetivo principal**: Analisar, a partir da colaboração crítica, a criação de Zonas de Desenvolvimento Coletivas envolvendo os diferentes participantes da pesquisa que possibilitaram a descrição, a explicação, a confrontação e a reconstrução de significações e ações no que tange ao ensino de Libras para surdos tendo por base a Psicologia Sócio Histórica.

Ainda assim, elencamos os seguintes **objetivos específicos**:

- Apreender as significações de um professor bilíngue ouvinte de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização sobre a atividade docente;
- Apreender as significações de um instrutor bilíngue surdo de Língua Brasileira de Sinais que trabalha no processo de escolarização sobre a atividade docente;
- Analisar a produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras de dois professores/instrutores bilíngues (Libras/Português);
- Analisar, mediatizados por uma proposta colaborativa, o desencadeamento da construção de software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos.
- Analisar, mediatizados pela proposta colaborativa, o processo de construção, as críticas, as ações e as reflexões, desenvolvidas no espaço intersubjetivo, em relação à proposição de formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.

Para atender tanto à problemática, quanto aos objetivos apresentados, consideramos de suma importância algumas orientações antes de apresentarmos a estrutura do trabalho. Para isso, dividimos em tópicos para melhor apresentação dessa introdução e entendimento do leitor; destacamos os principais referenciais teóricos utilizados; a estrutura da pesquisa colaborativa crítica, e, por fim, apresentação dos capítulos.

1.6 Os principais referenciais teóricos

Para construção dessa tese, alguns caminhos teóricos foram percorridos por nós, na busca da compreensão das realidades objetivas, históricas e subjetivas as quais nos debruçamos.

Assim, a compreensão sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência foi orientada por Mendes (2009) e Lacerda (1998) e, mais especificamente, os estudos referentes à educação de surdos e escola bilíngue por Gesser (2012), Lacerda (1998; 2013), Lacerda et al (2016), Lodi e Lacerda (2013; 2016), Quadros (2012), Quadros e Cruz (2011).

Vale também mencionar que as pesquisas que destacam os Estudos culturais e históricos da comunidade surda como: Skliar (1999;2009;2011), Perlin, 2006 e Perlin e Strobel (2014), foram primordiais para construção dessa compreensão a partir do social.

Para compreender o método, os principais autores e fontes substanciais para o desenvolvimento da nossa tese, destacamos como norteadores de todo o processo construído por nós: Marx e Engels (1999), Vigotski (2008; 2001; 1996; 1991), além de Netto (2011; 2010).

A Psicologia Sócio-Histórica nos foi orientada por Aguiar (2016; 2013; 2010); Aguiar e Ozella (2006; 2013); Bock (2016, 2007; 1999); Bock e Aguiar, (2016), Bock e Gonçalves (2009), Furtado (2009; 2011); Newzman e Holzman (2002) e Soares (2011).

Por fim, porém não menos importante, a pesquisa Colaborativa Crítica, que durante nossa construção contou com os apontamentos de Ibiapina (2008; 2016), Magalhães (2009), Magalhães e Fidalgo (2010), Liberali (2008) e Smyth (1992).

1.7 A estrutura da pesquisa colaborativa

Sabemos que a maneira que sugerem Smyth (1992) e Magalhães (2009) e Liberali (2008) acerca da proposta de pesquisa colaborativa crítica é composta por quatro etapas que não são necessariamente cronológicas e nem estão dispostas em ordem. São elas: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Para Magalhães (2009), descrever envolve questionar o que se fez e como se faz, na voz do participante. Informar envolve questionar/conhecer qual é a

vinculação teórica das ações realizadas. Confrontar significa questionar os valores que servem de referência ao agir, e, por fim, reconstruir, como já está no nome, é onde este fenômeno ocorre de forma mais consciente e possivelmente crítica.

Como já dito anteriormente, sabemos que, ao analisar objetos advindos do processo colaborativo, ou ainda as relações desse próprio processo, essas delineaduras podem acontecer ao mesmo tempo em alguma reflexão e/ou em uma fala ou ação dos sujeitos participantes envolvidos.

Isso esteve presente de maneira clara em nosso entendimento, entretanto, uma opção/estratégia desenvolvida por nós utilizando estes mesmos conceitos sobre as etapas foi a de dividir o estudo em fases pontuais, marcadas por estas. Explicando melhor, optamos por escrever artigos que se alinhavam mais assertivamente com as fases descritas, sem perder de vista a dialeticidade entre eles.

Portanto, ao apresentarmos no próximo tópico a estrutura desta tese, teremos os estudos divididos nessas quatro fases pontuais: **descrever, informar, confrontar e reconstruir**.

1.8 Apresentação dos capítulos

O presente estudo de Doutorado foi organizado em etapas pontuais, as quais descrevemos de maneira ordenada:

Na primeira etapa do nosso estudo, além desta introdução (**seção 1**), estão contidas as seções de “Revisão de Literatura” e “Metodologia geral”. Nesse caso, nas seções 2 e 3 optamos por começar a direcionar de maneira teórica o nosso trabalho, constituindo o nosso foco e/ou sujeitos de estudo a partir da luz teórica para que, mais tarde, pudéssemos nos debruçar nas questões metodológicas e de análise contidas na seção de número 4.

Explanada de maneira mais específica, na **seção 2**, nos dedicamos aos estudos da Psicologia Sócio Histórica, pautados em Vigotski (1991; 2001; 2008), além da contribuição de pesquisadores que se dedicam aos seus estudos (AGUIAR, 2016; 2013; 2010; BOCK, 2016; 2007; 1999; FURTADO, 2011; SOARES, 2011). Focamos nesta seção na busca do entendimento dos fenômenos sociais e, embora de maneira breve, buscamos nos envolver em questionamentos que perspectivaram a desnaturalização do fenômeno social que coloca a condição de ouvinte como um

padrão de normalidade e tenta impor comportamentos orais auditivos em pessoas surdas que são gesto visuais (SKLIAR, 2011; PERLIN, 2006).

Na seção 3, focamos especificamente no processo de construção do pensamento e da linguagem, embasados no entendimento de Vigotski (2001). Procuramos considerar as especificidades da surdez e da Língua Brasileira de Sinais. Para isso, utilizamos de Quadros (2012; 2016), Lodi (2016) e Gesser (2012).

Ainda assim, **na seção 4**, apresentamos a proposta metodológica de maneira geral, que irá conduzir os artigos apresentados ao longo da análise pesquisa, seus participantes, justificativas, problemática e objetivos. Nesse sentido, importa destacar que nos apoiamos no método de Vigotski (1991; 2008), com apoio no materialismo histórico dialético de Marx e Engels (1999), em alguns momentos traduzido por Netto (2011). Ainda nesse sentido, no que tange ao direcionamento sobre Pesquisa Colaborativa Crítica, buscamos em Ibiapina (2008; 2016), Magalhães (2009), Magalhães e Fidalgo (2010), Liberali (2008) e Smyth (1992), argumentação para os nossos lócus de estudo.

Visto isso, como já dito em outro momento, nossa análise dos dados foi composta por 6 (seis) artigos que se encontram articulados entre si. A disposição desses artigos respeitou as fases da colaboração sugeridas por Smyth (1992), Magalhães (2009) e Liberali (2008): descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Em descrever, cujo momento foi direcionado a dar voz aos participantes do estudo, para que estes pudessem falar sobre si, suas ações e história, estão contidas as **seções 5 e 6**.

A **seção 5**, intitulada de “A importância está no processo: as significações de um professor bilíngue acerca do trabalho docente no ensino de Língua Brasileira de Sinais”, mostra-nos as significações de um professor bilíngue do município de Garanhuns. Nesse estudo, buscamos através de entrevistas sobre história de vida, atividade docente no ensino de Libras e colaboração e análise, tendo por base os núcleos de significação, compreender aspectos subjetivos do professor e a realidade objetiva deste, tendo por base a categoria Sentidos e Significados e Mediações.

A **seção 6**, intitulada como “O momento em que mais me senti marcado foi quando encontrei o professor surdo e comecei a usar a Libras: significações de um professor surdo bilíngue sobre o ensino de Libras”, buscou apreender as significações do professor surdo, utilizando como categorias Necessidade e Motivo e Sentidos e Significados e Mediação.

Compreendendo e/ou apreendendo as significações dos sujeitos participantes dessa pesquisa, adentramos no momento do **informar**. Nesse momento, participantes foram postos em reflexão teórica, situação em que as suas ações foram vistas a partir de discussões, tendo como respaldo a sustentação da teoria dos nossos estudos.

Ficou articulado com essa etapa, a **seção 7**, com o artigo intitulado “Ajudar x colaborar: reflexões acerca da produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras”. Nele buscamos, através de sessões de reflexão com os professores participantes, discutir sobre a proposta de colaboração, revendo suas ações e compartilhando reflexões.

Na etapa seguinte, **confrontar**, após os questionamentos constantes, isto é a reflexividade crítica, não apenas sobre a ideia sobre o trabalho colaborativo, mas da situação objetiva que permeia o processo de ensino de Libras para surdos de um modo geral, construímos a seção 8.

A **seção 8**, denominada “A construção do pensamento e da linguagem na surdez: uma análise das relações mediadas pela colaboração na construção do software Lepê”, analisamos, mediados por uma proposta colaborativa crítica, o desencadeamento da construção de um software (Lepê) que perspectivou contribuir com ensino de Libras para crianças surdas.

Continuando com este processo, ingressamos no momento de **reconstruir**. Nesta fase, buscamos alternativas para nossas ações, e voltamos a ela, de maneira embasada e informada. A partir disso, reflexões são lançadas, retomadas ao processo, bem como reformuladas, a partir de uma atividade e ou consciência crítica.

Com a **seção 9**, intitulada “Não somos mais os mesmos”: refletindo sobre a proposta colaborativa crítica a partir do desenvolvimento de uma formação continuada para professores que trabalhavam com o ensino de libras para surdos”, buscamos analisar como as zonas de desenvolvimento criadas por meio do processo da Pesquisa Colaborativo Crítica, no que tange ao ensino de Libras, podem contribuir para o desenvolvimento de uma prática/reflexão social, ativo e histórica.

Finalizando esta tese em sua estrutura na **seção 10**, foram realizadas as Considerações Finais, em que retomamos aos aspectos mais importantes e

reveladores do estudo, além de ressaltar suas constatações e resultados, bem como, ideias futuras.

SEÇÃO 2 : UM BREVE OLHAR A PARTIR DA SÓCIO HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta seção, apresentamos o entendimento do homem e sua materialidade pautados na Psicologia Sócio Histórica, buscando, dessa maneira, compreender a partir da realidade objetiva as nuances que permeiam a educação de surdos.

2.1 A realidade objetiva e subjetiva da educação de surdos

Os estudos em uma perspectiva sócio histórica nos ajudam a romper fundamentalmente com a ideia de um homem estático, isto é, desconstruindo a concepção de que o ser humano possui “natureza humana”, pautados no pressuposto de que o indivíduo é fruto de um período histórico e que transita ativamente nesse contexto sócio cultural.

Visto isso, essa abordagem busca entender o sujeito que está em movimento e perceber aspectos de sua transformação mediante este movimento dialético. No entanto, como já vimos anteriormente, esse sujeito não se encontra isolado das construções sociais, as quais entendemos como fenômenos sociais. De fato, são os próprios fenômenos que serão formadores da historicidade desses indivíduos, assim como configurados por ele.

Golçalves e Furtado (2016) explicam que:

A radicalização promovida pela perspectiva Sócio Histórica impõe considerar o fenômeno social como um processo, como realidade constituída por sujeitos, como algo que só pode ser compreendido plenamente quando se considera os sujeitos e suas possibilidades de agir, relacionar-se, produzir bens necessários à sua vida e produzir e registrar representações do objeto e de sua relação com ele (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 28).

Sabendo disto, uma vez que as experiências sociais nem sempre foram as mesmas, não estiveram organizadas, estruturadas e registradas da mesma forma, interessa-nos destacar que o homem possui configurações históricas diferentes de uma realidade material vivida. “As vivências, os registros, a comunicação, a utilização das experiências são elementos da subjetividade também por eles configurados e delimitados a partir da realidade objetiva, do fenômeno social construído historicamente” (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p.28)

É nesse contexto que se evidencia a noção de processo, movimento e historicidade, não como algo individualizante, mas sim, como algo socialmente construído e sustentado pela relação com outros humanos também imersos nessas constituições da vida social.

Nesse sentido, partimos desse pressuposto a partir da seguinte sustentação de Bock (1999):

Na concepção Sócio Histórica, crítica à visão positivista, o homem só pode ser compreendido em sua inserção num mundo social. As determinações humanas são sociais. Sua natureza ou sua condição biológica se insere e se desenvolve num meio que é social. O que a natureza dá ao homem não é suficiente para garantir a sua vida em sociedade. O homem precisará adquirir formas de satisfazer suas necessidades e, para isso, deverá se apropriar das formas socialmente construídas de satisfação das necessidades (BOCK, 1999, p.13).

Diante dessa ideia, é fundamental compreendermos que a interferência do homem na natureza, seja esta qual for, em dada época, ao criar algum instrumento, ele transforma não apenas a si, mas também aquela sociedade. Nada é especificamente isolado, visto que são nas relações sociais, nessas formas de construções sociais que o homem irá consubstanciar-se para seu desenvolvimento.

Em sua obra intitulada *Aventuras do Barão de Munchhausen na Psicologia*, a professora Ana Mercês Bahia Bock (1999) aponta para a crítica da concepção liberal que coloca o homem, dentro da ciência positivista, como um ser autônomo, sintetizando o ser humano a uma concepção minimalista de que os seus esforços e vontades eliminam qualquer determinante exterior/social.

Bock (1999) aponta ainda para uma visão desnaturalizante dos fenômenos sociais e humanos e constrói pautada na perspectiva de Marx e do materialismo histórico dialético a defesa de que todo fenômeno social é histórico e que necessita ser compreendido a partir dessa historicidade. Desta forma, o homem e a sociedade são frutos de construções históricas e não naturais.

Assim, para compreender o homem em si se faz necessário conhecer a sua história que se constrói na dialética entre sujeito(s) e subjetividade(s), bem como, com a relação social objetiva. Isto posto, traduzimos que é na relação social que o homem se constrói e é nesta relação que busca-se entender como este se movimenta e quais suas transformações.

Bock e Aguiar (2016) nos apontam que:

A vida se constitui na materialidade das relações entre os humanos e de sua relação com a natureza; relações estas que garantem a sobrevivência, transformando a natureza e produzindo bens necessários. É na atividade transformadora do humano sobre a natureza, sustentada em relações com os outros humanos, que se produz a humanização. Assim, o que reconhecemos como subjetividade e objetividade são âmbitos de um processo de transformação realizado pelos humanos (coletivamente) enquanto atuam no mundo (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 47).

Apoiados em Aguiar (2007), falamos de um homem que se constitui em uma relação dialética, social e a histórica. Um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular, histórico e constituído em movimentos uma vez que, mesmo sendo social, distingue-se dessa realidade também social, não se diluindo nela.

Tendo isso em mente e pensando em nossas discussões sobre a educação de surdos, se nos questionarmos sobre a razão do processo de culpabilização, dificuldades apresentadas ao longo dos anos em relação à escolarização de pessoas surdas, além da luta pela legitimidade da Língua Brasileira de Sinais nas escolas e sua utilização, qual a relação dialética e/ou histórica que poderíamos sobre esta realidade?

Acreditamos que só seria possível entender este fenômeno a partir das questões políticas e/ou sociais que permeiam a educação de surdos, entendendo que aqui estamos refletindo sobre o fenômeno como algo que a partir de subjetividades se constrói na relação com o mundo material e social

Ora, se esse estudo propõe o rompimento com a proposta liberal que individualiza o sujeito e busca contestar o fato de que há em uma sociedade marcada pela desigualdade uma proclamação da igualdade de origem entre os sujeitos, como podemos pensar na educação de surdos, para além da concepção do fracasso educacional e profissional dos partícipes desse processo? Qual a possibilidade de romper com o “verificacionismo” tão latente nas discussões que envolvem o trabalho do professor na educação de surdos?

Nesses termos, a Psicologia Sócio Histórica, que embasa teoricamente esse estudo, busca sair do imediato, ou seja, da análise do objeto de maneira supérflua, tentando compreender o processo. Ou seja, existe um processo premente de determinações a serem vistos e compreendidos para apreender à subjetividade do docente.

Se para Marx¹⁰, a essência do homem está no trabalho, buscar a subjetividade do professor quando a realidade é a educação de surdos, nos conduz à própria história dos surdos, dessa educação e a do ser professor, já que “subjetividade e objetividade se contituem uma a outra sem se confundir” (BOCK, 2007, p.23).

É justamente a busca do entendimento deste processo que faz com que a Psicologia Sócio Histórica rompa com as correntes que individualizam o sujeito e os colocam isolados do social, visto que em muitos aspectos, ao invés de compreender esse contexto geral, a Psicologia isola e oculta-o. Assim, a busca aqui é tentar compreender as condições sociais, econômicas, históricas e/ou culturais que vão constituir as significações de um sujeito, transformando-o.

Desta maneira, buscamos levantar algumas reflexões sobre esses questionamentos acima lançados, as quais dedicamos o próximo subtópico.

2.2 A realidade objetiva e subjetiva sobre a educação de surdos e o professor

A educação de surdos, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas pela preocupação extremada com o fator biológico, clínico, com ênfase em treino sistemático de linguagem oral (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011).

Conforme Lulkin (2011) aponta, a ciência biomédica é vista como o centro que irá traduzir os diagnósticos e a reabilitação para o indivíduo surdo. A educação, por conta disso, congregavam repetidamente, em práticas educativas que visavam à recuperação auditiva, no sentido fisiológico, impondo-a como um fato preponderantemente positivo e necessário para o desenvolvimento do aluno surdo.

Nesses termos, o oralismo¹¹ percebe a surdez como um déficit que deve ser minimizado através da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem de uma língua oral e colocaria a criança surda no caminho que é considerado pelos oralistas como de integração, ou seja, à medida que a criança surda recebe estímulos e significados de uma língua oral, mais próxima ela estará de desenvolver uma personalidade “não surda”, ou seja, estará próxima da “normalidade”.

¹⁰ Compreendido em “O conceito da essência humana” de Vásquez (2007).

¹¹ Segundo Skliar (1997), o oralismo é considerado pelos estudiosos uma imposição social de uma maioria lingüística sobre uma minoria lingüística.

Sobre isso, Lulkin (2011, p. 41) explica um pouco mais:

As linhas divisórias, as fronteiras aparentemente simples, provocam afastamentos com repercussões sociais mais graves. A divisão biopolarizada, enrijecida, impede um movimento de aproximação, por fixar as posições, sem as quais a estrutura classificatória da ciência não se sustentaria. Criamos a categoria da normalidade para melhor controlarmos o que está fora dela (LULKIN, 2011, p.41).

Dessa maneira, se funda uma identidade pela oposição surdo-mudo¹² versus ouvinte falante, fruto de uma ciência interessada na correção do desvio, na humanização do selvagem, na reabilitação da deficiência. Destaca-se uma relação de domínio, em que é considerado como bem sucedido o indivíduo surdo que adquire fala propriamente dita, estando mais apto ao processo de inclusão à sociedade, seguindo o padrão de uma suposta normalidade (SARMENTO; FUMES, 2013).

Skliar (2011) observa que a circulação dos discursos ouvintistas¹³ fez com que os surdos vivessem em uma situação de subordinação, devido ao fato que esse padrão que se associa à cultura da “normalidade dominante”.

Conforme Sá (2009), esse caráter auditivo/clínico patológico que agrega às questões da surdez, desconsidera os contextos psicossociais, ou seja, a experiência que a própria surdez traz. A autora se contrapõe a essa concepção reducionista e considera como pessoa surda aquela que vivencia um déficit de audição que a impede de adquirir a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade tendo como alicerce essa diferença.

Doziart (2011) afirma que as vivências dos indivíduos surdos têm marcas na subordinação aos aspectos políticos, históricos e sociais dominantes que fazem valer a prevalência ouvintista. Reduzindo, assim, as possibilidades dos surdos à passividade e a falta de consciência social, uma vez ofuscada por esse discurso de

¹² Mesmo sabendo que o termo correto é comunidade surda, utilizamos, neste momento, o termo “surdo-mudo”, levando em consideração as concepções históricas e estigmatizadoras que colocam o sujeito com surdez na posição do surdo-mudo. Esta expressão é sinônimo daquele que não se comunica e ainda desagrega valor a sua língua, uma vez que termina por desconsiderar a sua legitimidade. Além disso, Gesser (2009) chama atenção de que essas nomenclaturas são importantes, visto que chamam atenção para o processo de construção social, linguísticas e históricas e que são foco de lutas da comunidade surda.

¹³ O termo ouvintista é utilizado por pesquisadores, como Skliar (2009;2011) em seus estudos culturais. Com o uso desta expressão, é chamada atenção para uma dominação política e de imposições culturais de ouvintes monolíngues em relação aos surdos.

reabilitação, ocultando, portanto, as questões particulares que contemplam a realidade psicossocial e cultural desses sujeitos.

Diante disto, podemos nos pautar no pressuposto de que esses padrões impostos que marcam não só a educação de surdos, como a sua própria história, apresentam uma série de implicações que vêm mais tarde dividir politicamente o que se entende como uma educação de fato bilíngue na perspectiva da surdez, além de afetar obviamente os co-participantes desse processo.

Nesses termos, temos o surdo que hoje vivencia uma situação social que ainda o considera, muitos casos, como inferior em relação ao ouvinte e busca reabilitá-lo, o que, conseqüentemente, em muitos aspectos deslegitima a língua gesto visual utilizada por estes.

Ainda sobre isso, temos uma solicitação/luta da militância que considera o sujeito surdo como linguisticamente diferenciado do ouvinte, ou seja, que possui característica linguística/visual como uma especificidade que pode moldar sua identidade. Desse modo, a luta é pela percepção da comunidade surda a favor do rompimento com os padrões de ouvintização, ou seja, a surdez passa a ser vista fundamentada no discurso da diferenciação psicossocial, que tem como base norteadora as questões linguísticas.

Se conduzirmos esta situação para o contexto educacional, tal realidade objetiva marca todo o processo na educação das pessoas com surdez, desde a situação linguísticas e metodológicas dessas pessoas na escola, quanto às situações em que sua historicidade é negada.

Nesses termos, em meio aos atores da escola, aparece a figura do professor e alguns instrutores surdos que passam por situações educacionais que lhes são marcantes, justificadas pelo mesmo motivo, como ainda por uma educação superior que em muitas vezes não oferece o suporte adequado para a formação da docência, acarretando várias falhas, dificuldades e impossibilidades em sua atuação docente.

Ainda podemos citar a presença do professor ouvinte que, muitas vezes apropriado de uma segunda língua, peca em trazer aspectos ouvintistas e orais auditivos para uma educação que deveria ser gesto visual, ou ainda quando os professores não conhecem a Libras alargando ainda a problemática deste processo quando estes atuam em zonas mais afastadas ou rurais, onde o acesso a essa formação tem sido bastante precário.

Acreditamos que esta realidade explica muitos embates subjetivos e objetivos da educação de surdos, isto porque, bem como nos explica Bock (2007), não podemos pensar a realidade social, econômica e cultural como algo exterior ao homem. Muito pelo contrário, para entender o homem em sua essência devemos entender o mundo social que, por sua vez, é formado pelo próprio homem através da dialeticidade.

Esse modo de ver implica uma dimensão muito mais ampla e encontra respaldo em vários pesquisadores da área (LACERDA, 2012; QUADROS, 2012; LODI, 2012; STUMPF; RANGEL, 2012; SÁ, 2009; SKLIAR, 2009), que assumem o discurso político traduzido pelas concepções que orientam a história, a cultura e os aspectos sociais que são atreladas ao sujeito com surdez e ao seu processo educacional de uma forma geral.

Esse modo de pensar remete-nos ao embate político mais atual sobre a Educação Bilíngue – por uma lado, pautada no entendimento do decreto 5.626/05, além da lei de inclusão 13.146/15 que possuem como orientação uma educação bilíngue que preserve essas orientações históricas, culturais e sociais em seu currículo, além de ter a Língua Brasileira de Sinais como língua de instrução

Por outro lado, temos uma orientação para a educação de surdos que segue a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva(2008). Neste documento são determinados os pretextos da educação inclusiva, ou seja, se engaja na proposta de que todos os alunos devem participar, juntos, do mesmo espaço educacional. Em seu texto, a referida política coloca que “busca conjugar a igualdade e diferença, como valores indissociáveis constitutivos de nossa sociedade”.

Tais situações, interpõem um debate extremamente latente que, consiste no fato de que existem nessa empreitada para a educação de surdos entendimentos distintos e de embates sobre “o que se trata de inclusão”?

Um deles parte do entendimento, ao nosso ver, que acompanha as reivindicações de uma militância – das pessoas com surdez - envolvida com a sua legitimidade linguística e, um outro movimento que, por sua vez, contém formas de imposições políticas de interesses governamentais moldados pelo capital. Entretanto, o que temos observado é que a primeira proposta não tem alcançado no que tange aos aspectos educacionais, regiões mais afastadas e alguns interiores em

que ainda não se pode contar com estrutura e profissionais necessários para a conformidade do decreto.

Diante desse quadro, encontramos discussões que possuem explicações a partir da gênese social e, como toda dialética é envolvida de várias vertentes, as quais não pretendemos nos envolver por completo¹⁴. No entanto reconhecemos a importância de perceber e refletir sobre estas forças.

Bock e Aguiar (2016) explicam que:

A afirmação do homem como sujeito, na modernidade, deve ser referida a um tipo de experiência histórica, possibilitada pelo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas. Por isso mesmo, trata-se de uma concepção contraditória, que, ao mesmo tempo, afirma e nega ao indivíduo a possibilidade de se construir como sujeito (p. 29).

“Em síntese, a materialidade da vida humana se constitui em um processo de transformação constante da própria vida, processo que resulta na produção da história” (BOCK; AGUIAR, 2016, p.32). Diante desse entendimento, é na produção da própria história do povo surdo que encontramos forças e embates que permanecem presentes nas solicitações para com a educação. Isto posto, nos posicionamos a favor de Skliar (2011) ao afirmar que a imensa quantidade de surdos que estão fora do sistema escolar e que foram excluídos muito antes de terminarem a Educação Básica, obriga-nos a refletir sobre uma educação bilíngue.

Nessa educação bilíngue é impostergável uma política que contenha práticas e significações que devem ser pensadas nos diferentes contextos históricos e culturais desses sujeitos surdos.

Por isso, nos colocamos a pensar sobre a realidade das pessoas surdas e dos seus professores que atuam em zonas mais afastadas, mais precisamente em interiores e regiões rurais que conta com o ainda latente isolamento das pessoas surdas, assim como o desconhecimento e não uso da língua gesto visual.

No caso do professor, ainda podemos apontar a predominância de professores ouvintes que desconhecem a Libras, além da ausência de formações que se somam às dificuldades de transporte, fazendo parecer, as solicitações, tanto da política, quanto do decreto uma realidade ainda distante.

¹⁴ Embora não seja nossa intenção levar esta discussão adiante, é necessário conhecer esse cenário de embates, lutas e contextos para entendermos melhor, em qual lugar encontra-se o nosso sujeito.

Skliar (2011) atesta que a educação bilíngue tem sido confundida e realizada através de modelos institucionais que estereotipam o indivíduo surdo e restringem o uso de sua primeira língua. Nesse contexto, a preocupação atual é a de que a educação para surdos não pode preexistir em um modelo opaco e neutro, mas sim através de sujeitos atuantes, ativos e com as mesmas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Parece-nos pertinente colocar que um dos motivos do fracasso educacional de muitos alunos surdos consiste na mencionada dificuldade da escola e, assim, da comunidade educacional como um todo, em perceber as diferenças metodológicas que estão em torno do processo educacional desses indivíduos nas diferentes disciplinas.

Dorziat, Araújo e Soares (2012) apontam para a necessidade que os alunos surdos têm em contemplar suas aprendizagens de significado, ou seja, de vivências e experiências em contextos próprios. Nessa perspectiva, é necessário levar em consideração quem é o sujeito, quais as condições de vida que engendram e suas construções subjetivas, inclusive as que se relacionam com o ensino e a aprendizagem.

No entanto, o que tem ocorrido na opinião de diversos autores (QUADROS, 2012; SKLIAR, 2011) é que a realidade dos indivíduos surdos, no que tange à educação, é marcada pela subordinação aos aspectos políticos, históricos e sociais dominantes de pessoas ouvintes. Neste caso, deixam de ser considerados na proposta curricular da escola aspectos que privilegiem os atores surdos e que não realizem a necessidade constante de serem envolvidos em um processo metodológico de ensino e aprendizagem pautados na essencialidade do som e da fala (oral).

Assim, as possibilidades dos surdos se reduzem à sobrevivência sem a consciência da realidade vivenciada que é ofuscada pelo discurso das impossibilidades, ocultando as questões identitárias desses sujeitos.

Neste contexto de embates, encontra-se a figura do professor que permanece afetado pelos discursos da culpabilização, sem analisar minimamente as questões políticas e sociais que naturalizam o fenômeno sobre o docente ser o único responsável por uma educação que contemple todos esses aspectos sobre a surdez.

Talvez a forma mais apropriada de encaminharmos essa problemática seja tentando sair do discurso da “culpabilização generalizada”, entendendo que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo social.

Pensando sobre isso, acreditamos que devemos iniciar esse processo de reflexão através da língua de sinais e sua importância no que tange ao desenvolvimento da pessoa com surdez e ao trabalho dos professores desta educação bilíngue.

Muito embora, tenhamos plena convicção que o uso e/ou aprendizagem desta não seja o único meio para efetivar essa educação tão almejada que, não castre o surdo em suas possibilidades e que não culpabilize o professor.

Dessa maneira, dedicamos a próxima seção a este recorte da educação de surdos que, a partir de então, será por nós debatido.

SEÇÃO 3: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA VIGOTISKIANA NO CONTEXTO DA SURDEZ

Esta seção tem por objetivo discutir, a partir da compreensão da categoria Pensamento e Linguagem, as especificidades da surdez. Para tanto, far-se-á uso, ainda que não exclusivamente, da perspectiva de Vigotski (2001), mais especificamente, em sua obra sobre a *Construção do Pensamento e da Linguagem*, correlacionando-a com a realidade das pessoas com surdez.

3.1 Algumas orientações sobre pensamento e linguagem, palavra e signos e sentidos e significados

Levando em consideração que a consciência é sempre social e que, por sua vez, o signo é a “materia prima” desta, entendemos que refletir sobre o processo de construção do pensamento e da linguagem consiste em ir muito além do que categorizar e/ou pré determinar este processo em termos cronológicos do desenvolvimento.

Os estudos de Vigotski (2001) sobre *A construção do Pensamento e da Linguagem* nos revelam uma crítica em relação as crenças e discussões de sua época, ou seja, o referido autor se contrapôs a ideia de que Pensamento e Linguagem tomavam funções no desenvolvimento psíquico distintas, assim como, a ideia de que se tratava de uma fusão, desde o momento da origem até todo o transcurso do desenvolvimento.

Esse posicionamento aponta para a falha da maioria dos estudos relacionados ao pensamento e linguagem. A falha encontra-se no modo de considerar os dois processos como dois elementos distintos autônomos, independentes e isolados. Nesse sentido, compreendemos que Vigotski lançou a ideia, de modo peculiar, de que o pensamento e a linguagem não se apresentam como uma fusão linear e, tampouco são independentes. Trata-se nesse caso de uma relação histórica e dialeticamente construída que se configura através da atividade do sujeito no mundo.

Esta é uma conclusão que nos faz remeter a falha da maioria dos estudos relacionados ao pensamento e a linguagem que os consideram processos distintos, quando na verdade eles coexistem e se mantêm relacionados, embora distintos. Conforme aponta Vigotski (2001):

A falha metodológica principal da imensa maioria de investigações do pensamento e da linguagem – falha essa que determinou a esterilidade deste trabalho – está justamente naquela concepção das relações entre o pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes (VIGOTSKI, 2001, p.395).

De acordo com Vigotski (2001), esses processos não são unidos desde o momento em que a criança nasce, mas que a partir das relações sociais ocorre uma fusão entre ambos –os quais não se separam mais - e, a partir desta, as palavras e signos que as correspondem vão se constituindo. Importa destacar que esse processo não se dá do específico para o todo, como apontavam os associacionistas, mas ao contrário. É necessário se entender o todo, para que o específico seja vivenciado pelo sujeito e, posteriormente, este possa realizar as suas próprias construções.

Mais tarde, essa fusão entre pensamento e linguagem passa a ser mediada por relações entre outros homens pela palavra que contém a possibilidade de agregar signos. Assim, a palavra não define por si só o pensamento, uma vez que não pensamos apenas por estas, porém, o pensamento, quando não externalizado por palavras, remanesce nas sombras. Como destaca Vigotski (2001, p.10), “ sem significado a palavra não é palavra mas som vazio”.

É importante pensar que esta realidade para as pessoas com surdez não se distingue, visto que a fusão entre pensamento e linguagem irá se estabelecer a partir também das relações sociais, entretanto, mediadas pelos sinais e pelos significados constituídos em torno destes.

Nesse sentido, a palavra/sinal precisa ser entendida através dos signos que, por sua vez surge da relação com outros homens, portanto, esta relação entre pensamento, linguagem, palavra e signos só irá acontecer a partir e/ou através do coletivo, das relações sociais e, por conseguinte, históricas.

Isto posto, os estudos de Vigotski (2001) apontam para que:

O novo e o essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se desenvolvem. A descoberta da mudança dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a nossa descoberta principal, que permite, pela primeira vez, superar definitivamente o postulado da constância e da imutabilidade do significado da palavra (VIGOTSKI, 2001, p.402).

Visto isto, compartilhamos da ideia de que a palavra nos infunde a lembrança do seu significado, no entanto, a palavra em si não é ou não constitui o pensamento, entretanto, é através dela que o pensamento se realiza.

Em seu livro sobre a construção do pensamento e da linguagem, Vigotski (2001) cita o exemplo de que ao imaginarmos determinada ação como um homem vestido de amarelo, passando pela rua em determinada direção, em palavras organizamos a ação de uma maneira, mas o pensamento, não se iguala nesses termos de organização, ou seja, ordem, cores como ainda em palavras.

Nesse momento, Vigotski diz que o pensamento pode ser comparado a uma nuvem carregada de chuva e as palavras seriam o momento em que essa nuvem descarrega “sua chuva”. Portanto, “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 401).

Nesses termos, como realça Vigotski (2001):

O significado da palavra, como tentamos elucidar anteriormente, é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é uma palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo e indispensável da palavra. E a própria palavra vista no seu aspecto interior (VIGOTSKI, 2001, p.396).

Considerando esse recorte como orientador de nossas discussões, como ainda, buscando por compreensões, apoiamos-nos em Aguiar (2007), quando encontra explicação em Vigotski ao afirmar acreditar ser a palavra o ponto de partida para compreender as subjetividades do sujeito mediante esta realidade objetiva, destacando a importância dos signos e enfatizando a linguagem como materialização do mundo das significações.

Nesse sentido, ao pensarmos nessa relação estabelecida entre palavra e significado, nos firmamos em concordância com o pensamento de Soares (2011) acerca da posição de Vigotski sobre o fato de não serem os significados entidades estáticas. Eles se modificam em meio às transformações da sociedade, do povo, da cultura, onde ao mesmo tempo em que está sendo mediado, também medeia as transformações.

Mediante este pressuposto, compreendemos que o significado traz uma junção do pensamento e da linguagem, somando assim a este processo. No entanto, é importante destacar que o significado traz uma junção do pensamento e

da linguagem e ao mesmo tempo traz uma negação/superação do significado anterior. Melhor explicando, ele incorpora o significado anterior como uma superação, pois ele cria um novo significado. Vale destacar que o termo superação não tem a ver com algo melhor ou pior, mas sim com um terceiro elemento que surge.

Assim, entende-se que os significados são constituídos com base nas condições objetivas e subjetivas de um determinado povo ou contexto. No entanto, existem as condições objetivas a subjetividade, em que esta é construída de maneira mais particular, guiada pela forma em que o sujeito afeta e é afetado pela realidade objetiva, ao longo de sua história. Estas apropriações particulares, guiadas por essas relações dialéticas, constituem os sentidos.

Os sentidos estão mais vinculados ao que aquele sujeito sente e como ele significa. No entanto, é necessário tomar o cuidado de saber que os sentidos não estão apenas atrelados ao aspecto interno do pensamento, assim como não é um fruto diretamente proporcional apenas das influências externas. É um processo muito mais longo, que está associado a uma série de acontecimentos e/ou eventos que se formam ao longo do desenvolvimento.

Vejamos um exemplo: Se pedíssemos para os alunos de uma sala de aula inteira falar ao mesmo tempo sobre um determinado tema, tentando conceituá-lo, não haveria nessa organização um consenso de uso de palavras e, tudo aquilo que ouvíssemos provocaria dentro de nós outros sentidos. Assim, apoiados nessa situação traduzimos que “o sentido é inconstante e, por isso, a depender da situação na qual a palavra seja pronunciada, ele pode revelar formas diversas de pensamento e afetos do sujeito” (SOARES, 2011, p.89).

Para explicar melhor essa diferenciação, contamos com os dizeres, mais uma vez de Soares (2011):

Sobre a diferença entre sentido e significado, é possível dizer que enquanto este é mais empírico, de modo que se explicita nos gestos e nas palavras ditas/enunciadas, aquele é oculto, de modo que, para elucidá-lo, faz-se necessário um esforço de análise e abstração teoricamente mais profundo acerca do que é expresso pelo sujeito (SOARES, 2011, p.179)

Isso mostra que a unidade sentidos e significados são um processo do próprio sujeito que é histórico. Nesses termos, “o indivíduo modifica o social, transforma o psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo. Isto posto, podemos afirmar que a

linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225).

Se compreendermos que este processo de transformação se faz necessário para todos, especialmente para quem se debruça nos estudos da Psicologia, nos perguntamos: se vivemos em uma sociedade orientada em suas imposições pela necessidade do som, como se daria este processo de construção – entre pensamento e palavra e sentidos e significados - em pessoas com surdez usuárias de Língua Brasileira de Sinais, uma vez que biologicamente são privadas desse acesso? Como entender as significações desse sujeito em ambientes em que informações lhes são ocultadas e vivências/experiências negadas pelas forças naturalizantes do fenômeno social? É possível pensar sobre esta perspectiva?

Acreditamos que para buscar um direcionamento para tais questionamentos, em uma primeira instância devemos compreender as experiências sobre a surdez, conjuntamente com as reflexões por nós já direcionadas. Assim, seguimos com o próximo subtópico.

3.2 A construção do pensamento e da linguagem na surdez

Consubstanciados no fato da grande maioria dos surdos pertencer a famílias de ouvintes torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado para este grupo. Conforme Karnop (2012), crianças surdas, filhas de famílias ouvintes e não conhecedoras/usuárias da Libras não têm acesso aos diálogos que ocorrem no dia a dia, assim como às narrativas e histórias passadas de geração a geração, contadas por seus pais.

Essa situação que ocasiona, em muitos lugares, na falta de acesso à Língua de Sinais não ocorre na exceção de terem as crianças surdas filhas de pais que também são surdos e usuários de Libras. Nesse caso, esse processo vai acontecer de forma espontânea, como ocorre com pessoas ouvintes.

Neste caso, sendo a Libras uma língua gesto visual que contempla todas as possibilidades para a construção da significações de um sujeito, por que pensar nesta de uma maneira impeditiva? Conforme Gesser (2012):

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua.

Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos [...] (GESSER, 2012, p. 09)

Neste caso, a relação entre pensamento e palavra para às pessoas com surdez irá se estabelecer não através do acesso ao som, mas sim da visão. Uma vez que essa língua é compreendida pelo sujeito surdo através dos sinais e, por conseguinte, este consegue estabelecer conexões entre suas experiências sociais e os significados delas. Nesse sentido, acreditamos que a realização do processo de construção de significações é a mesma em relação aos ouvintes.

Nesse caso, Vigotski (2001) aponta:

Todo pensamento procura unificar alguma coisa, estabelecer uma relação entre coisas. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa. Esse fluxo de pensamento se realiza como movimento interno, através de uma série de planos, como uma transição do pensamento para a palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 408).

Ora, se “uma palavra sem significado é apenas um som vazio” (VIGOTSKI, 2001, p.398), então entendemos que esta relação de compreensão não se estabelece através do acesso ao som, propriamente dito, mas sim, no acesso às relações sociais que significam este som. No caso dos surdos, uma vez que essas relações foram estabelecidas ao longo da história pelos sinais que possuem a visão como acesso, acreditamos que esses signos estão contidos da mesma maneira na execução dos sinais, já que pessoas surdas não estão alheias ao fenômeno social em que construímos, transformamos e vivenciamos.

Acreditamos que, no caso das pessoas com surdez usuárias de Libras, esse movimento processual seguirá o mesmo fluxo. Talvez, a grande questão não seja se a pessoa surda através da Libras consiga desenvolver esse mesmo processo, mas sim, quais são os meios que lhes são fornecidos para que isso ocorra?

Se formos pensar de acordo com a problematização que aqui estamos realizando, talvez os surdos usuários de Libras e que são filhos de pais surdos, tenham meios mais adequados para o desenvolvimento desse processo de construção. No entanto, surdos que estão em famílias ouvintes ou que vivem em um meio que desconhece essa possibilidade, só irão ter este primeiro contato, na maioria das vezes, no ingresso ao processo de escolarização.

Assim, reafirmando o que por nós já fora mencionado, Quadros (2011) mostra que apenas 5% da população de surdos são filhos de pais com surdez. Pensando sobre isso, a escola torna-se muito importante neste processo, isto porque, é nesse ambiente onde a maioria das pessoas surdas inicia o seu primeiro contato com a Língua de Sinais. Neste sentido, Quadros (2012, p. 84) reafirma que “a grande maioria desses sujeitos alcançam idade escolar, sem domínio desta, diferenciando-se de crianças ouvintes que alcançam o processo de escolarização já inseridas no universo linguístico”.

Concordamos com Peixoto (2006), quando afirma que é inegável a importância da Língua de Sinais aos espaços educacionais em que os surdos estão. Fernandes e Correia (2012) afirmam que:

[...] através da aquisição de um sistema simbólico como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível [...] é fundamental ao seu desenvolvimento. Privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade (FERNANDES E CORREIA, 2012, p.58).

Todavia, o que tem acontecido nas escolas regulares que recebem surdos, com as características anteriormente descritas, e orientam-se por proposta do bilinguismo, segundo Santos et al (2016), é o não aproveitamento da presença de profissionais como tradutores e intérpretes e professores bilíngues, já que o acesso ao conhecimento seria permeado por esta língua.

Quadros (2007) complementa dizendo que, em muitos casos, há um fazer de conta de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua, não negando de fato a sua importância e legitimidade. Contudo, os professores que conhecem muito pouco a língua, terminam por simplificar o seu uso.

Ainda, nesse contexto, existe na escola a figura do profissional responsável pelo ensino de Libras – o instrutor surdo, responsável pelo desenvolvimento linguístico da criança surda, assim como pela expansão e a generalização na formação dos significados.

No entanto, nos cabe perguntar sobre como têm atuado esses profissionais, já que em muitas regiões não existem pessoas com a formação adequada para atuar como instrutor de Libras, como ainda em muitos casos a maioria dos surdos

não recebem formações adequadas para tal, em termos de acessibilidade ao ingresso na Educação Superior, as dificuldades são inúmeras.

Além disso, explicam Santos et al (2016) que, historicamente, o surdo permaneceu às margens do processo de escolarização e que as práticas de ensino utilizadas eram fortemente impregnadas pela oralidade, ocasionando, com base neste modelo educacional vivenciado por adultos surdos que hoje são instrutores e mostram muitas influências dessas experiências.

Segundo Vigotski (2008), para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas no exterior, uma intensa atividade mental por parte da criança. Portanto, um conceito não é aprendido de forma mecânica, nem tampouco pode ser meramente transmitido na relação professor e aluno.

Assim, nos colocamos novamente a questionar; diante desta realidade objetiva, quais são as possibilidades de pessoas surdas no processo de escolarização nessa construção de significações?

Nesse sentido, podemos dizer que há uma carência nas propostas educacionais no que tange às pessoas com surdez que são frutos da falta de conhecimentos específicos da língua, da comunidade, etc. Isso implica, conforme Gesser (2012), que aqueles que pensam sobre a escolarização de surdos deverão preocupar-se com a abordagem de ensino e com os conteúdos que contemplem esta perspectiva.

Com base nos pressupostos apresentados até o presente momento, preocupamos a realidade que tem sido observada em relação a situação social e/ou educacional das pessoas surdas, embora haja uma constante ênfase a um ensino que prime pela dialogicidade, contextualização e significação em torno de uma língua, ainda se observem práticas que permanecem distanciadas desses elementos.

Por isso, acreditamos que o caminho a ser analisado e desenvolvido por nós nesse estudo, não consiste no fato de questionarmos se o desenvolvimento do pensamento e da palavra ocorre da mesma maneira entre surdos e ouvintes, mas sim, nos orientarmos sobre quais são os meios que permeiam este processo e o que ocasiona essa prática distanciada de oportunidades e privações e, porventura, buscar uma proposição colaborativa que venha a contribuir para com esta realidade.

SEÇÃO 4: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, descreveremos os caminhos e/ou direcionamentos metodológicos que orientaram esta pesquisa. Iremos tratar de maneira breve sobre o método, a proposta de colaboração crítica, os instrumentos e as técnicas de produção e de análise dos dados. Além disso, no que se refere às seções 5, 6, 7, 8,9 e 10, evidenciamos os caminhos trilhados no encadeamento das respectivas seções.

4.1 Caracterização da pesquisa

4.1.1 O método

Para este estudo, estamos nos ancorando no método de pesquisa sugerido por Vigotski (2008;1991), pautado no materialismo histórico e dialético de Marx. Por isso, dedicamos este primeiro espaço para falarmos do método, que é balizador de toda a construção deste estudo e, portanto, merece uma explanação específica.

Conforme atesta Vigotski (1991), a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.

Nosso empenho neste estudo, foi, a partir da ótica do Materialismo Histórico e Dialético de Marx , utilizado por Vigotski, romper com os procedimentos que têm sido baseados numa estrutura estímulo-resposta. Segundo Vigotski (1991), esse tipo de estrutura produz uma aparição artificial e controlada dos fenômenos estudados, visto que uma estrutura estímulo-resposta “para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p. 43).

Diante do exposto, distanciamos-nos das relações de causa-efeito e acabam ficando na aparência dos fenômenos, que fazem “jogos de linguagem ou exercícios e combates retórico” (NETTO, 2011, p. 20). Isto porque, ainda como argumenta Netto (2011), devemos apreender o movimento do real.

Por esta razão, este paradigma afasta-se da pretensão de neutralidade da pesquisa/experimento, visto que o papel dos sujeitos envolvidos é

essencialmente ativo, uma vez que, são mobilizados conhecimentos e construídas críticas, a partir do movimento e da compreensão objetiva do conhecimento histórico. Nestes termos, o papel do sujeito não é neutro, ao contrário disto, ele é essencialmente ativo, social e histórico.

Portanto, o pesquisador é ativo no processo de construção do conhecimento e está completamente implicado no objeto. “A teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (NETTO, 2011, p. 25). Neste caso, portanto, o objetivo do pesquisador deve ser o de apreender esse movimento para explicá-lo, caminhando da aparência para a essência dos fenômenos sociais.

Netto (2011) argumenta que se trata do:

[...] movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Assim, o objeto da pesquisa (no caso, a sociedade burguesa) tem existência objetiva; não depende do sujeito, do pesquisador, para existir. O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência visa alcançar a essência do objeto (NETTO, 2011, p. 22)

Isto porque, o homem é um ser social – e não natural ou exclusivamente biológico – e, portanto, requer métodos de investigação diferentes das comumente usadas nas ciências naturais. O homem age e cria sobre a natureza que o determina, é ativo.

Nesses termos, compreendemos que o materialismo histórico e dialético tem os elementos necessários para explicar os processos envolvidos na constituição desse humano, bem como dos fenômenos sociais a ele concernentes. E, as técnicas e os instrumentos de pesquisa devem trazer elementos que permitam ao pesquisador compreender e explicar o humano nessa perspectiva.

Compreender as relações na perspectiva materialista histórico dialética requer uma relação colaborativa profunda e consistente entre os participantes. Nesse sentido, a pesquisa, o pesquisador e os participantes¹⁵ libertam-se de uma mordaca e ingressam em uma relação dialética indissociável da teoria marxiana.

Newman e Holzman (2002) explicam que:

¹⁵ Indicados ao longo desta metodologia

A teoria não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – à base de hipóteses que apontam para as relações de causa/efeito – de seu movimento visível, tal como ocorre nos procedimentos da tradição empirista e/ou positivista. E não é, também, a construção de enunciados discursivos sobre os quais a comunidade científica pode ou não estabelecer consensos intersubjetivos, verdadeiros jogos de linguagem ou exercícios e combates retóricos, como querem alguns pós modernos (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p.55).

O método, para o materialismo histórico e dialético, é, portanto, um movimento de superação do concreto ao abstrato, do abstrato ao concreto. É o movimento invertido que nos permite a reprodução do concreto no plano ideal, nos levando ao conhecimento concreto do objeto em suas múltiplas determinações. A realidade é complexa, as determinações são múltiplas, transitórias e históricas e, nesse sentido, o movimento do pensamento que se propõe a explicar os fenômenos sociais é categorial e não conceitual.

Diante deste pressuposto, nos afastamos radicalmente da compreensão positivista de que “o mais simples explica o complexo”. De outro modo, são as formas complexas que nos permitem explicar e compreender o mais simples.

A dialética, na tradição marxiana, abre para a pesquisa novas possibilidades. Entretanto, não podemos supor que, durante uma pesquisa e empregando as orientações do método, a consciência crítica surge a partir das rotas traçadas, mas devemos considerar que esta poderá ser consequência da própria relação.

Netto (2011) defende que a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso). Assim, apresenta o conhecimento teórico como aquele referente ao objeto e à sua estrutura dinâmica tal, como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador.

Para isso, os instrumentos devem nos permitir um movimento que parta da aparência e se aproxime da essência dos fenômenos sociais. Ou seja, como conduz mais uma vez Netto (2011), o instrumento deve nos permitir acompanhar o movimento do objeto para explicar sua dinâmica, estrutura e contradições no plano ideal (teórico), ou seja, a reprodução ideal do movimento real dos fenômenos

sociais. Compreendemos, portanto, com Marx e Engels (1998), que a vida concreta e real determina a consciência, não é a consciência que determina a vida.

Assim, em contraponto à naturalística da história, Vigotski (1934/2008) lança três princípios sobre a análise das funções psicológicas superiores, os quais, são fundamentais nos métodos de pesquisas dialéticos e formam a base para a escolha dos instrumentos deste estudo: a) analisar processos e não objetos; b) explicar no lugar de descrever; c) compreender o problema do comportamento fossilizado para avançar à essência.

Considerando estas proposições, deve-se buscar um alcance de informações suficientes para **analisar os processos dos fenômenos sociais e não o objeto em si mesmo**. O instrumento deve permitir que o pesquisador alcance a gênese dos fenômenos e suas bases dinâmico-causais.

Vigotski (2008) explica que o método provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento da análise dinâmico-causal, ou seja, se substituirmos a análise do objeto pela análise do processo, a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo, revelando a sua gênese.

Diante deste pressuposto, a mera descrição não é capaz de revelar esta gênese supracitada e/ou as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno. Para tanto, o instrumento deve garantir que o pesquisador não fique na simples descrição; descrever é ficar na aparência das coisas.

Vigotski (2008), apoiado em Marx, nos revela que se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes, tudo o que vimos seria sujeito de um conhecimento científico, pois, a experiência do dia-a-dia seria suficiente para substituir a análise científica. “Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência” (VIGOTSKI, 2008, p. 66)

Isto posto, o instrumento é utilizado para nos permitir, no momento de análise, compreender os processos dos fenômenos psicológicos e sociais, ou seja, ir ao encontro da explicação da essência dos fenômenos. Nesse sentido, a análise da produção de informações deve permitir explicar processos ocultos pelos comportamentos fossilizados, porque o comportamento é historicamente constituído.

Em resumo, Vigotski (2008) explica que precisamos nos concentrar não no produto, mas no próprio processo e, para isto, o pesquisador deve alterar o caráter automático, mecanizado e fossilizado do fenômeno, fazendo com que haja um retorno à sua origem através do experimento. Isto porque, “estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético” (VIGOTSKI, 2008, p. 68) .

Newman e Holzman (2002) consideram que Vigotski buscou desenvolver uma prática revolucionária, ao propor uma abordagem metodológica psicológica do instrumento e resultado, os quais, por sua vez, identifica a atividade prática-crítica como uma possibilidade de mudar toda uma visão de mundo. Assim, Marx e Vigotski, consideram que os atos revolucionários estão contidos na atividade prático-crítica da vida diária.

Em consonância, Marx e Vigotski – e nesta afirmação temos como apóio Newman e Holzman (2002) - entendem o método como algo a ser praticado – não aplicado. Diante do proposto, vimos na pesquisa colaborativa crítica, que iremos melhor explanar no próximo subtópico, a viabilidade de concretizar nossa pesquisa a partir de um método dialético – objetividade e subjetividade – e assim construir atos revolucionários praticados na vida diária.

4.1.2 A pesquisa Colaborativa Crítica

A pesquisa colaborativa, sugerida por Ibiapina (2008; 2016), trata-se de uma atividade de produção de conhecimentos, em conjunto de pessoas que colaboram entre si, criam objetivos e resolvem problemáticas. Ibiapina (2008) explica que:

Os processos de pesquisa construídos colaborativamente oferecem um potencial que auxilia o pensamento teórico, fortalece a ação e abre novos caminhos para o desenvolvimento pessoal e profissional. Na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetória em que os parceiros em momentos inter e intra subjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente (IBIAPINA, 2008, p.55).

Nesses termos, a colaboração implica em um processo de (re)organização compartilhada de práticas/discussões, que são mediadas pela linguagem. Magalhães e Fidalgo (2010; TRADUÇÃO NOSSA) explicam que a colaboração se organiza de modo que os participantes tenham possibilidade de conversar,

questionar os sentidos um do outro, pedir esclarecimentos, relatar casos, explicar suas ideias e/ou relacionar teoria e prática.

Seguindo estas orientações, foi na pesquisa colaborativa crítica (LIBERALI, 2004; 2008; MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010) que encontramos respaldo para a pesquisa que construímos. Este caminho se deu principalmente pelo caráter dialético que coloca em evidência a compreensão das necessidades dos participantes, os motivos em agir, a construção coletiva do objeto da atividade em investigação, das razões das escolhas feitas, das regras que organizam os contextos específicos em foco, dos papéis dos participantes na divisão do trabalho.

Também desnuda as questões que tradicionalmente moldam os comportamentos e os objetivos nas escolhas das práticas que, em muitos casos, não são questionadas ou aprofundadas – apenas declaradas e/ou superficialmente apontadas, a partir de uma perspectiva histórico e social. “Em outras palavras, a pesquisa crítica de colaboração é uma pesquisa produzida com pessoas” (MAGALHÃES, 2009, p.64).

Importa destacar que esse caminho, por nós seguido, possui como pressuposto orientador de que as escolhas que fizemos na organização e condução desta pesquisa estavam embasadas na criação de Zona de Desenvolvimento Proximal¹⁶. Para explicar tal escolha, tomamos as palavras de Magalhães (2009) quando evidencia a importância da compreensão da ZDP como uma elaboração/criação que surge a partir do coletivo. A autora afirma:

Que todos os participantes [...] colaborassem na criação de questionamento de práticas com base em teorias e repensassem as teorias com base no questionamento e transformação das práticas. O conceito de ZDP é por nós entendido como lócus da construção colaborativa crítica. Isto é, como uma zona em que todos os participantes colaboram na discussão da relação teoria e prática, quer seja na discussão das apresentações dos formadores, na criação e no questionamento das unidades produzidas, no questionamento e no levantamento de dúvidas de sentidos, de esclarecimento sobre sentidos e na criação de novos significados (MAGALHÃES, 2009, p.67).

Consubstanciados nesta orientação, rompemos com a ideia que a ZDP se configura apenas como uma zona, em que um indivíduo mais experiente contribui para que o menos experiente alcance um determinado resultado. Aqui, entendemos

¹⁶ A partir deste momento, quando nos referirmos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal fundado por Vigotski (2008), usaremos a sigla ZDP.

– e orientamos o nosso estudo – na proposição que a ZDP é uma unidade construída coletivamente, mediada – objetiva e subjetivamente – através da colaboração crítica (a todo o instante e não apenas na infância).

Assim, a ZDP nada mais é do que a unidade psicológica e histórica, ou seja, uma expressão da síntese indivíduo- em –sociedade. “Ocupando, nesses termos, o lugar da atividade revolucionária” (NEWMAN;HOLZMAN, 2002, p.82).

Sobre isso, não podemos deixar de tomar em mais um momento as palavras de Newman e Holzman (2002). Eles explicam que:

Uma ZDP é criada juntando-se (organizando) elementos que nos ajudam a “ver atividades e reações, que são nítidas e transparentes. Somos ajudados a ver a vida (incluindo a língua e outros elementos reificados e fetichizados da sociedade mercantilizada) como história, isto é, somos ajudados a ver a história porque (e enquanto) a fazemos, precisamente como o faz o ferramenteiro (em oposição ao usuário de ferramenta). Nestas recém desenvolvidas “zonas liberadas”, o significado é mostrado e visto de modo mais evidente como atividade criativa produtiva, e a criação de significado é mostrada e vista de modo mais evidente como atividade criativa/produtiva. [...] É na história – e somente na história - que a aprendizagem conduz o desenvolvimento (NEWMAN;HOLZMAN, 2002,p.107)

Avançando por meio das orientações que norteiam o nosso estudo, tendo por respaldo a pesquisa colaborativo crítica, buscamos tornar a ZDP como um coletivo de pessoas que aprendem e se desenvolvem por meio da utilização consciente da ZDP, entendida como uma característica fundamental sócio histórica.

Liberalli (2004; 2006; 2008) em algumas atividades desenvolvidas em seu grupo de estudos por intermédio da colaboração crítica, salienta que a reflexão crítica é a base para a construção de uma identidade profissional transformadora e que para isso é necessário que os professores se envolvam em quatro diferentes tipos de ações: Descrever; Informar, Confrontar e Reconstruir.

Descrever significa o momento em que os participantes do envolvimento colaborativo enfocam em suas ações, rotineiras e/ou histórica. Ou seja, o momento em que suas vozes são o ponto de partida da reflexão. **Informar** consiste em uma “visita ao descrever para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo praticante” (LIBERALI, 2004, p. 05).

Confrontar trata-se do momento em que os participantes submetem-se e/ou resgatam as teorias que embasaram as suas ações. Este movimento não ocorre em

uma ordem propriamente dita, mas sim em um entedimento de ações passadas e futuras consubstanciadas em um entendimento cultural e histórico. Além disso, confrontar envolve buscar as inconsistências da prática.

Por fim, no **reconstruir** buscamos alternativas para as nossas ações de maneira embasada e informada. Colocamo-nos, portanto, na história como agentes emancipados (LIBERALI, 2004), passamos a ter maior consciência sobre nossa prática, além e/por isso, possibilidades de ações e reflexões futuras passam a existir, dentro de uma condição libertária e não alienada.

Ao pensar em nosso foco de análise, que consiste em um ensino de Libras – na escola – que contemple as necessidades dos alunos surdos e, que, por conseguinte, seja conduzido por professores que ultrapassem as concepções instrumentalistas e impeditivas para um ensino libertário, vimos na proposta de colaboração crítica o norte que embasa os caminhos deste estudo e nos direciona ao nosso problema de pesquisa, conforme o próximo subtópico.

4.2 Problemática da Pesquisa

Como a colaboração crítica – a partir do olhar da Psicologia Sócio Histórica - poderia contribuir para o rompimento de práticas e significações fundadas na teoria/prática instrumental do ensino de Libras para surdos – e, por intermédio daquela, como podem ser criadas zonas coletivas de desenvolvimento capazes de provocar mudanças revolucionárias no dia a dia dos sujeitos envolvidos?

4.3 Objetivos

4.3.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir da colaboração crítica, a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal envolvendo os diferentes participantes da pesquisa que possibilitaram a descrição, a explicação, a confrontação e a reconstrução de significações e ações no que tange ao ensino de Libras para surdos tendo por base a Psicologia Sócio Histórica.

4.3.2 Objetivos específicos

- Apreeender as significações de um professor bilíngue ouvinte de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização sobre a atividade docente;
- Apreeender as significações de um instrutor bilíngue surdo de Língua Brasileira de Sinais que trabalha no processo de escolarização sobre a atividade docente;
- Analisar a produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras de dois professores/instrutores bilíngues (Libras/Português);
- Analisar, mediatizados por uma proposta colaborativa, o desencadeamento da construção de software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos.
- Analisar, mediatizados pela proposta colaborativa, o processo de construção, as críticas, as ações e as reflexões, desenvolvidas no espaço intersubjetivo, em relação à proposição de formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.

4.4 Participantes

Magalhães (2009), Magalhães e Fidalgo (2010) e Liberali (2004; 2008) afirmam e, nesse ponto, concordamos com as autoras, que na pesquisa colaborativa crítica, os participantes do processo não precisam ter o mesmo envolvimento, nem participar das mesmas atividades.

A depender dos objetivos traçados, existem envolvimento distintos e participações também diferentes, visto que o próprio andamento da pesquisa permite que haja mudanças de contextos, opiniões, espaços, criação de novas ideias e, por conseguinte, outras participações em momentos pontuais.

Assim, apresentamos os nossos participantes, destacando-os:

4.4.1 Akira

Akira, chamado por este nome fictício escolhido por nós, que, na cultura japonesa, significa “acreditar no amanhã”, era um professor bilíngue (Libras-

Potuguês), ouvinte, que atuava como professor de Libras em um centro de atendimento, além de mais duas escolas do município de Garanhuns.

Akira possuía formação em Pedagogia, com especialização em Libras, além de proficiência para o ensino de Língua Brasileira de Sinais. Professor da rede do estadual e municipal, o professor, possuía três anos de experiência com o ensino, mas já atuava como intérprete havia 6 anos, desde a época em que estava cursando a universidade.

Akira foi participantes em todas etapas da pesquisa.

4.4.2 Yukki

Através do nome fictício Yukki, que na cultura japonesa significa “coragem”, apresentamos outro participante. O professor Yukki atuava no ensino de Língua Brasileira de Sinais também na rede estadual e municipal de Garanhuns. Tinha formação em Pedagogia.

Yukki é surdo, fluente em Libras – atestado com exame de proficiência para o ensino - e estudou em uma escola bilíngue para surdos em Recife, que tem como referência de ensino de Libras. Sua experiência como professor era de 3 anos com alunos surdos e ouvintes.

O professor Yukki participou da pesquisa até o momento da seção 7. A proposta era de participação em todo o processo, em colaboração com a pesquisadora e professor Akira. No entanto, o participante teve seus serviços deslocados para outro município, situação que inviabilizou a sua participação.

4.4.3 Viviane

A pesquisadora deste trabalho possui experiência com educação de surdos há 9 anos. Sua formação inicial foi nos cursos de Educação Física e Direito, entretanto, tanto a especialização *lato sensu*, quanto a *stricto sensu*, são na área de educação, com ênfase nas propostas de ensino para pessoas surdas.

Tem atuado na Educação Superior, mais precisamente na Universidade Federal Rural de Pernambuco e possui como proposta de reflexão a colaboração embasado pela perspectiva da Psicologia Sócio Histórica.

4.3.4 Grupo de professores participantes da formação continuada

Estiveram como participantes durante parte do processo, embora não tenham sido foco de nossa análise, 16 professores de 5 municípios do Agreste Meridional de Pernambuco (Caetés, Jucati, Jupi, Arcoverde e São João) que participaram de uma formação continuada ofertada intitulada: Formação continuada de professores do AEE na perspectiva da surdez: a colaboração e a tecnologia a favor da condição gesto visual.

Esta formação foi constituída por 6 (seis) módulos acima apontados foram realizados mensalmente, com carga horária de 8 h por encontro, sendo 4h pelo período da manhã e 4h pelo período da tarde, com intervalo para o almoço.

4.4.4 Grupos de estudos e parceiros de desenvolvimento¹⁷

Vale destacar também que durante as ações colaborativas contamos com a parceria do grupo de estudos e extensão, coordenado pela pesquisadora. Assim, além do envolvimento do professor Akira, estiveram como participantes 4 alunas do curso de Pedagogia, 1 aluna do curso de Letras, 1 intérprete de Libras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, além de 1 docente desta mesma universidade do curso de Ciência da Computação e, 3 alunos orientados por ele que trabalharam no desenvolvimento e na programação do software (Lepê) construído.

4.4.5 A região da pesquisa e os locais de atuação

Garanhuns é um município de Pernambuco que fica localizado na mesorregião do Agreste. Segundo dados do IBGE¹⁸, a cidade é composta por uma população estimada de 138.642 habitantes, com um perímetro urbano 7,11 km² e 451,44 km² formando a zona rural.

No que tange aos espaços educacionais, Garanhuns é uma região pólo e suas instituições estaduais, atendem não apenas ao público do município, como também 15 (quinze) municípios e povoados circunvizinhos.

¹⁷ Ressaltamos novamente sobre o fato da colaboração dispor da participação de outros sujeitos que não em específico o que analisamos. No entanto é válido destacar os atores do processo, por isso, neste tópico evidenciamos os partícipes colaboradores do grupo de estudos.

¹⁸ Vide em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/garanhuns/panorama>.

Para esta pesquisa, nossos professores participantes (Akira e Yukki), inicialmente foram contactados no Centro de Atendimento em que atuavam, no entanto, após o início do trabalho colaborativo, foi realizada uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação e nos foram cedidos salas de aula, informática e pátio para os encontros da formação em uma escola localizada no centro da cidade.

Vale destacar – embora possa parecer repetitivo – que foram participantes em determinado momento da pesquisa, professores de 5 (cinco) municípios próximos à cidade, de escolas localizadas na zona rural. Isto se deu pelo mesmo motivo já anotado por nós: o fato de Garanhuns atender aos municípios e povoados circunvizinhos. Em nosso caso, trabalhamos com professores de Caetés, Jucati, Jupi, Arcoverde e São João.

Ainda vale destacar que a região conta com duas universidades públicas, sendo uma estadual (Universidade de Pernambuco) e outra federal (Universidade Federal Rural de Pernambuco). Esta última, sendo a pesquisadora professora da instituição, disponibilizou para este estudo materiais, como: salas de aula, câmeras, salas de reunião e estudos.

4.5 A produção dos dados e análise de pesquisa

É mister salientar que os dados são meios para que o pesquisador sócio histórico possa apreender a matéria, por isso, eles são gestados. Nesse sentido, uma série de instrumentos e técnicas de pesquisa são empregadas para viabilizar este apoderamento supracitado da matéria, mas devemos ressaltar o cuidado de não serem confundidos com o próprio método.

Visto isto, segundo Netto (2011) existe um enorme acervo desses instrumentos e técnicas de pesquisa, os quais, o pesquisador deve se apropriar e dominar a sua utilização, tendo sempre em mente que os resultados sempre estarão em movimento e, por isso, toda conclusão está à mercê do provisório.

Para apresentação desse estudo, em um primeiro momento, apresentamos as etapas/procedimentos metodológicos, os quais estão contidos as técnicas e instrumentos de produção/gestão dos dados e, posteriormente, explanamos sobre cada procedimento utilizado, sua importância e intenções para o cumprimento do objetivo lançado nesta pesquisa.

Para isto, ilustramos esta explicação com os quadros que se distribuem de 1 a 6 e apresentam uma síntese metodológica que tem a intenção de orientar a leitura e ampliar a compreensão da organização desta tese. Relembramos e salientamos que, conforme a proposta seguida por nós acerca da Pesquisa Colaborativa Crítica (MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; LIBERALI, 2008;2017), o nosso estudo foi dividido em etapas (LIBERALI, 2004; SMYTH, 1992), que envolvem os movimentos de produção e análise. São elas: descrever, informar, confrontar e reconstruir.

Gostaríamos de destacar que estamos cientes de que a proposição dos autores supracitados não se constituem em etapas “cronológicas” propriamente ditas e que cada uma delas está dialogando durante todo o processo colaborativo – e de fato, isso ocorreu em nossa pesquisa . No entanto, no andamento do nosso estudo, algumas características – entre os movimentos citados - se fizeram mais presentes durante a produção e a análise dos dados e, por isso, decidimos organizar dessa maneira nesta tese.

Particularmente, optamos por separar em artigos para a análise, de modo esses dados pudessem ser tratados com maior direcionamento e para evidenciar esses movimentos de produção supracitados, contudo, salientamos que todos os estudos estão articulados e dialogam para o alcance do objetivo principal.

Cientes disso, apresentamos os quadros 1,2,3,4,5 e 6, com as divisões das etapas e breves explicações. Isto posto, os quadros 1 e 2, referem-se à etapa **descrever**; o quadro 3 está contido na etapa **informar**; os quadros 4 e 5 em **confrontar** e, por fim; o quadro 6 contém a etapa **reconstruir**.

Quadro 1: As significações do professor Akira

Estudo	Objetivos	Participantes	Análise de dados
<p>SEÇÃO 5: “A importância está no processo”: As significações de um professor bilíngue acerca do trabalho docente no ensino de Língua Brasileira de Sinais”.</p>	<p>Apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização, sobre a atividade docente exercida</p>	<p>Um professor bilíngue (ouvinte) que trabalha com o ensino de Libras em um Centro Especializado de Garanhuns</p>	<p>Núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006;2013).</p> <p>Categorias: sentidos e significados; mediação</p>
<p>Seção 5: Foram realizadas 3 (três) entrevistas reflexivas tendo como foco a história de vida do professor, seus caminhos educacionais e suas percepções como docente sobre o ensino de Libras e colaboração. As entrevistas</p>			

foram realizadas individualmente em uma sala da instituição visitada, sendo estas registradas através de filmagens e áudio.

Fonte: a autora

Quadro 2 – As significações do professor Yukki

Estudo	Objetivos	Participantes	Análise de dados
<p>SEÇÃO 6: <i>O momento em que mais me senti marcado foi quando encontrei o professor surdo e comecei a usar a Libras: significações de um professor surdo bilíngue sobre o ensino de Libras</i></p>	<p>- Apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização, sobre a atividade docente exercida</p>	<p>Um professor bilíngue (surdo) que trabalha com o ensino de Libras em um Centro Especializado de Garanhuns</p>	<p>Núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006;2013).</p> <p>Categorias: sentidos e significados; mediação; necessidade e motivo</p>

Seção 6: Foram realizadas 3 (três) entrevistas reflexivas tendo como foco a história de vida do professor, seus caminhos educacionais e suas percepções como docente sobre o ensino de Libras e colaboração. As entrevistas foram realizadas individualmente em uma sala da instituição visitada, sendo estas registradas através de filmagens. Importa destacar que o professor deste estudo era surdo, portanto, todas as entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, proficiente em Língua Brasileira de Sinais, assim como transcrita por esta.

Fonte: a autora

Quadro 3: Ajudar x colaborar

Estudo	Objetivos	Participantes	Análise de dados
<p>Seção 7: Ajudar x colaborar: reflexões acerca da produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras</p>	<p>- Analisar a produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras de dois professores/instrutores bilíngues (Libras/Português);</p>	<p>Dois professores bilíngues (sendo um surdo e um ouvinte) que trabalham com o ensino de Libras em um Centro Especializado de Garanhuns</p>	<p>Análise com tendo como base o processo de colaboração crítica orientado por (IBIAPINA, 2008;2016; MAGALHÃES, 2009)</p> <p>Categoria: mediação</p>

Seção 7: A pesquisadora realizou um trabalho de observação reflexiva nos atendimentos da instituição especializada, acompanhando o ensino de Libras pelos participantes Akira e Yukki. Após um período de duas semanas observação reflexiva com registros em diário de campo, foram realizadas 02 duas sessões de reflexão com os dois professores bilíngues (Português/Libras/Libras/Português), sendo este surdo e aquele ouvinte, além da pesquisadora.

As sessões foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais e registradas através de filmagens. Durante a primeira sessão de reflexão foi utilizado um texto de orientação (Ibiapina, 2008;2016) e, em algumas situações durante as reflexões, os registros em diário de campo através das observações realizadas pelas pesquisadoras durante a realização de suas aulas; que eram lecionadas em conjunto. Neste momento, algumas questões sobre colaboração foram discutidas.

A segunda sessão de reflexão também se utilizou dos registros em diário de campo, além da obra de Vigotski (2001) sobre a construção do pensamento e da linguagem como fonte, nos quais foram discutidos aspectos relacionados ao ensino de Libras; levando em consideração a realidade destes. Ambas as sessões duraram 1h10min e 1h respectivamente.

Fonte: a autora

Quadro 4 – A construção do pensamento e da linguagem no contexto da surdez e o desenvolvimento do Lepê

Estudo	Objetivos	Participantes	Análise de dados
SEÇÃO 8: A construção do pensamento e da linguagem no contexto da surdez: uma análise das relações mediadas pela colaboração na construção do software lepê	Analisar, mediatizados por uma proposta colaborativa, o desencadeamento da construção de software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos.	1 (um) professor bilíngue (ouvinte) que atua com o ensino de Libras em um Centro Especializado de Garanhuns	Análise com tendo como base o processo de colaboração crítica orientado por (IBIAPINA, 2008;2016; MAGALHÃES, 2009) Categoria: Pensamento e Linguagem

Seção 8: Em conjunto com o professor Akira, foram realizadas sessões de reflexão durante o período de 2015 a 2016, nas quais, foram discutidas questões específicas sobre a construção do software Lepê. Essas sessões foram registradas em áudios e filmagens e diários, respectivamente. Nem todos os encontros possuíam uma média de tempo predeterminado, isso dependia da demanda a ser alcançada. Além disso, os espaços da universidade Federal Rural de Pernambuco foram utilizados.

Fonte: a autora

Quadro 5: Refletindo sobre a proposta colaborativo crítica

Estudo	Objetivos	Participantes	Análise de dados
SEÇÃO 9: “Não somos mais os mesmos”: refletindo sobre a proposta colaborativa crítica a partir do desenvolvimento de uma formação continuada para professores que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos	Analisar, mediatizados pela proposta colaborativa, o processo de construção, as críticas, as ações e as reflexões, desenvolvidas no espaço intersubjetivo, em relação à proposição de formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.	Um professor bilíngue que atua no ensino de Libras de um centro especializado. Participaram da formação continuada ofertada 16 professores(as) entre atuantes do AEE de municípios do agreste meridional de Pernambuco.	Análise com tendo como base o processo de colaboração (IBIAPINA, 2008;2016) Categoria: mediação Pensamento e linguagem

Seção 9: Para a construção da formação continuada foram realizadas 5 sessões de reflexão para a sua construção e discussões durante os módulos ministrados por pesquisadora e professor colaborador (Akira). Esta sessão foi registrada por meio de gravações de áudio e filmagens. Por último, foi gerada em 1 sessão de reflexão uma avaliação da colaboração realizada entre Akira e pesquisadora.

Fonte: a autora

4.5.2 Entrevistas tendo como foco a história de vida

As entrevistas são consideradas instrumentos de pesquisa de suma importância, especialmente, quando o objetivo no momento de sua utilização é o de “dar voz” aos participantes envolvidos. Concordamos e nos orientamos para a realização da entrevista reflexiva nas proposições de Aguiar e Ozella (2013):

As entrevistas devem ser consistentes e suficientemente amplas, de modo a evitar inferências desnecessárias ou inadequadas. – Elas devem ser recorrentes, isto é, a cada entrevista, após uma primeira leitura, o informante deverá ser consultado no sentido de eliminar dúvidas, aprofundar colocações e reflexões e permitir uma quase análise conjunta do processo utilizado pelo sujeito para a produção de sentidos e significados. – [...] (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 308)

Seguindo as orientações, utilizamos entrevistas no desenvolvimento das duas primeiras seções (5 e 6), na construção da etapa “descrever”. Foram realizadas três entrevistas (para cada participante respectivamente) tendo como foco a história de vida dos professores (Akira e Yukki), além de focar a atividade deles como docentes de Libras e ao trabalhado em colaboração.

Para a seção 5, as entrevistas foram realizadas na modalidade oral, visto o professor participante (Akira) ser ouvinte. Já na seção 6, as entrevistas foram filmadas e realizadas através da Língua Brasileira de Sinais.

Estas, por sua vez, foram filmadas e gravadas em áudios e transcritas pela pesquisadora posteriormente e, no caso da seção 6, traduzida e em seguida transcrita. Vale ressaltar que a pesquisadora Viviane é fluente em Libras, com atestado de proficiência pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As entrevistas realizadas com Akira foram individuais, sendo uma no centro especializado em que trabalhava e as duas posteriores em uma cafeteria de sua escolha, na cidade de Garanhuns. Tiveram duração de 56 minutos, 1h:10min e 46min, respectivamente.

Já as entrevistas realizadas com Yukki foram todas realizadas no Centro de Atendimento, também individualmente, com duração de 1h:02min, 45 minutos e 58 minutos, respectivamente.

Em ambas as seções a pesquisadora, em conjunto com os participantes, reviu as entrevistas, foram realizado *feedback* e/ou leitura em conjunto do texto transcrito, ocasionando na possibilidade de erros serem corrigidos e conceitos e/ou narrativas serem retomados. No caso da entrevista com o professor Yukki, a qual foi realizada em Libras, além deste processo foram vistas em conjunto as traduções, uma vez que o vídeo foi acompanhado em consonância com o texto pelo sujeito.

Trabalhamos com entrevistas, por serem “entendidas como um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados” (AGUIAR;OZELLA, 2013, p. 308). Assim, sabendo da riqueza deste procedimento na gestação dos dados, ressaltamos a sua importância e seguimos para as técnicas de pesquisa utilizadas.

4.5.3 Observação reflexiva

Esse tipo de procedimento possibilitou uma maior aproximação da situação estudada (IBIAPINA, 2008), visto que foi por meio das observações que pudemos compreender a realização e dinâmica das práticas desenvolvidas entre os professores Yuki e Akira.

Deste modo, chamamos a atenção que este procedimento não poderia ser aplicado sem um planejamento prévio do que gostaríamos de compreender. Portanto, buscamos alinhar os nossos objetivos de pesquisa na criação de um diário de campo, que, contava com os registros que deveriam ser fulcrais neste estudo: objetivos da aula, estratégias utilizadas, tarefas efetivadas, trabalho colaborativo e reações das alunas às atividades executadas.

Destacamos que a observação como técnica de pesquisa foi utilizada na seção 7 no que tange à construção da etapa “informar”. Foram realizadas duas semanas de observação nas aulas que ministravam em conjunto Akira e Yukki, sendo estas filmadas e registradas por escrito no diário de campo.

Tais anotações foram decisivas e de fundamental importância nos momentos de sessões de reflexão, pois era necessário encontrar elementos nas aulas dos professores que pudessem ser postos em diálogo com as teorias e futuras práticas a serem planejadas.

4.5.4 Sessões de reflexão

As sessões reflexivas, segundo Ibiapina (2008), viabiliza um espaço, em que professores e pesquisadora podem focar a atenção nas práticas docentes, nas reflexões críticas, nos planejamentos e/ou no desenvolvimento da consciência do trabalho docente.

Mais precisamente em nosso estudo, foram utilizadas as sessões de reflexão como técnica de gestão de dados, “espaço” que pudemos construir algumas zonas de desenvolvimento proximal, as quais, em diferentes momentos da pesquisa, foram direcionadas de maneira distintas.

Importa neste momento de apresentação metodológica destacar que elas – as sessões de reflexão - foram utilizadas nas seções 7,8, 9 e 10, as quais foram construídas perspectivando as etapas de informação, confrontação e reconstrução, logrando os objetivos do estudo de uma maneira geral.

Indicamos também que ao longo de dois (2015-2017) anos de coleta, estas sessões de reflexão se distribuíram em diferente etapas¹⁹ em que foram (re)vistos objetivos a serem alcançados, realizadas reflexões sobre as realidades objetiva e subjetiva, leitura e discussões de materiais teóricos, reformulação de material de formação, além de momentos de descobertas e aprimoramento do novo.

4.6 Procedimentos de análise de dados produzidos na pesquisa

4.6.1 Núcleos de significação

Nossos estudos estão pautados no entendimento da Psicologia Sócio Histórica e aqui realçamos que este parte da proposta de Vigotski (2001; 2006; 2008) que, por sua vez, tem por base o materialismo histórico dialético em Marx e, muito embora não tenha sido foco em nossas impressões de pesquisa, também foi aporte para algumas compreensões e análises.

Para tanto, partindo do pressuposto de que ao fazer pesquisa mediante esta proposta, perspectivamos a transformação da realidade, visto que no processo dialético o homem age objetivamente, transformando a natureza e sendo transformado por ela. Contribuem para esse entendimento Lessa e Toonet (2011) quando explicam que:

O resultado do processo de objetivação é sempre alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada) quanto também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação [...] Isso significa que ao construir o mundo objetivo, o indivíduo também se constrói. Ao transformar a natureza os homens também se

¹⁹ Destrincharemos com maior especificidade na apresentação dos artigos de análise.

transformam, pois adquirem sempre novos conhecimentos e habilidades (LESSA; TOONET, 2011, p.19-20).

Segundo Marques e Carvalho (2015), a adoção desta concepção de homem implica analisá-lo no seu processo histórico de constituição e desenvolvimento, ou seja, estudá-lo em sua relação dialética com o mundo e com os outros homens.

Nesse sentido, buscando alcançar esses pressupostos, encontramos nos núcleos de significação, tendo por base Aguiar, Soares e Machado (2015). Estes possibilitam ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que permita ultrapassar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Segundo Aguiar e Ozella (2013), o esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas, com vistas a superá-lo. Nestes termos, os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas se organiza pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto.

Neste estudo, os núcleos de significação, utilizados nas seções 5 e 6, produzidos por meio de entrevistas, foram aglutinados/construídos através dos pré-indicadores e indicadores. O primeiro, trata-se de “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.308), não deixando de prestar atenção na importância do alinhamento desses trechos com o nosso objetivo de pesquisa.

Nesses termos, Aguiar, Soares e Machado (2015) nos explicam de modo mais detalhado sobre a maneira que deve ser compreendido e organizado no estudo esse processo:

Vale realçar, contudo, que, sendo o ponto de partida do pesquisador, os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.19).

Já o segundo momento (indicadores) é o processo de “aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição,

de modo que nos levem a uma menor diversidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.309).

Nesses termos, “Um indicador pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Assim, considerando esta aglutinação, a partir da leitura do material, articulamos o núcleo de significações e os nomeamos²⁰, buscando perceber as significações do sujeito e da realidade estudada.

Mais uma vez, parafraseamos Aguiar e Ozella (2013), para chamar atenção ao fato de que os núcleos de significação e suas respectivas análises (assim como a desse estudos) não produzem um conhecimento acabado, definitivo, mas sim uma apreensão maior da rede de determinações constitutiva dos sentidos da atividade. Por isso, acreditamos que o que pode não garantir, mas ser de grande auxílio nessa empreitada, é a clareza e a articulação necessária do método, da teoria e dos objetivos de (desta) pesquisa.

4.6.2 Análise no campo do desenvolvimento colaborativo crítico

Em contexto colaborativo, sabemos que a produção superficial de conhecimentos é o que buscamos romper. Nessa perspectiva, é preciso que a análise preze em considerar opiniões, transformações, conflitos, vivências, sensações, percepções, etc, saindo do campo das aparências externas desvelando por meio da colaboração e da reflexão crítica criam possibilidades de compreensão das manifestações internas essenciais.

Nesse estudo - buscando alcançar o acima compreendido - nas seções 7, 8,9 e 10, guiados pela proposta da pesquisa colaborativa crítica e analisamos os nossos dados, utilizando as categorias compreendidas pela Sócio Histórica, as quais, iremos nos reportar a seguir.

4.6.3 Categorias de análise:

Na busca do movimento sugerido pelo método de Vigotski pautado no materialismo histórico dialético, empreendemos esforços para alcançar os nossos

²⁰ Vide seção 5 e 6.

objetivos ultrapassando o campo da aparência e da imediaticidade. Por isso, nossa análise utilizou-se de categorias²¹ que permitiram compreender, conforme explicam Bock e Aguiar (2016), a gênese e o movimento do fenômeno.

Analisamos, portanto, os dados gestados utilizando as seguintes categorias sugeridas pelos estudiosos da Psicologia Sócio Histórica (AGUIAR, 2016; AGUIAR; OZELLA, 2013; BOCK; AGUIAR, 2016; GONÇALVES; FURTADO, 2016) que valem ser mencionadas, de maneira breve, nesta orientação metodológica, já que durante a discussão de tais categorias, em análise do corpo do nosso estudo no uso da Pesquisa Colaborativa, elas foram imersas em nossos dados e objetivos com maior profundidade.

4.6.3.1 Pensamento e Linguagem

A categoria pensamento e linguagem é de suma importância e começamos a falar dela não por um acaso, mas pelo fato de ser a partir dos seus elementos que podemos buscar a compreensão do humano com o mundo, pois é a partir da linguagem que alcançamos a base da consciência e, por sua vez, o que a constrói suas as atividades mediadas pelos significados.

Segundo Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009), se quisermos apreender o humano e seu processo de constituição temos de compreender esse processo de relação do humano com o mundo fundamentado nas atividades transformadoras e mediado pela linguagem.

Isto posto, compreendemos que, ao atuar sobre o mundo o homem estabelece uma relação social, cultural e/ou histórica, nesse momento, ele modifica não apenas a realidade externa, mas por intermédio desse envolvimento, ele constrói sua realidade subjetiva.

Mediante essa mobilização, encontramos um movimento mediatizado pela linguagem, estabelecidas por essas relações sociais, construindo a consciência que, por sua vez, necessita dos significados. Dito isto, entendemos que existe um movimento de integração entre a realidade objetiva e subjetiva, sem que sejam perdidas as características individuais e sociais, constituindo, portanto, uma relação de mediação.

²¹ Com fins metodológicos do materialismo histórico dialético e do método estudado por Vigotski, as categorias por nós apontadas, funcionam de modo a orientar o pensamento do pesquisador, de maneira teórica, de análise ultrapassando o plano da aparência.

4.6.3.2 Mediação

Ao se pensar na categoria mediação, primeiramente, é necessário que seja rompida a delineadura que a coloca como uma ligação entre dois elementos. É necessário pensar e/ou constituí-la como centro. Ou seja, na mediação, não encontramos um elo entre dois elementos que antes não se tocavam e por meio dela passam a se constituir, nesta categoria, exista a centralidade de todas as relações materiais que explicam a complexidade das relações sociais, indicando que nada é isolado.

Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009), explanam que:

A mediação é aqui entendida como uma categoria metodológica e, portanto, uma abstração ou construção ideal, com a intencionalidade de explicar a complexa realidade social. Como categoria dialética de compreensão de mundo, é entendida como constitutivo do ser humano, carregam a materialidade e, sem dúvida, as contradições que a compõe, e permite uma apreensão do real que rompe com as dicotomias interno-externo, objetivo-subjetivo, significado- sentido, afastando-nos, assim, de concepções naturalizantes da realidade. A relação mediada torna-se uma concepção central nas construções teóricas e metodológicas da Psicologia Sócio- Histórica, permitindo que se escape das absolutizações que tomam um dos polos da relação e o pensam de forma isolada, constituindo-se a si próprio (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p.58)

É partir da mediação que podemos encontrar explicações para a complexa realidade social em que vivemos, pois é com base nesta categoria, como dialética que encontramos salvaguarda para a apreensão do mundo, do ser humano, escapando dessa maneira das naturalizações do fenômeno social.

4.6.3.3 Sentidos e significados

Para avançarmos na busca pela compreensão do sujeito encontramos na categoria “sentidos e significados” a possibilidade de ter acesso a uma importante zona do real. Nesses termos, a partir da categoria mediação, são construídas a possibilidade de acessar esta unidade que se constitui na dialeticidade.

Isto porque os sentidos e significados “carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os” (AGUIAR, LIEBESNY, MARCHESAN E SANCHEZ, 2009, p. 60).

Significados, correspondem a produções históricas e estáveis de maneira relativa, isto porque, trata-se de uma generalização de conceitos. Assim, são os significados, já constituídos anteriormente, por outras relações que permitem que haja a comunicação/interação entre os homens, respaldada na prática social. Porém, como já afirmado acima, isto não quer dizer que estes significados são estáticos, uma vez que as relações promovem uma consciência coletiva e esta pode ser transformada.

Exemplo disso, pode ser o significado/generalização que naturaliza o ideário de “família”. Se pensarmos sobre família há alguns anos atrás, 80 anos, por exemplo, este ideário consubstanciava que a única possibilidade de concebê-la seria a formação, homem, mulher e filhos, civilmente reconhecidos a partir do casamento. Atualmente, nossas relações de consciência coletiva se transformaram e, com isso, novas formações emergem, não apenas aquelas que dizem respeito à união homoafetiva, mas mulheres e filhos, avôs e avós com netos e netas, enfim, as possibilidades se reconstruíram e as generalizações/significados se transformaram.

Sentidos, por sua vez, pautados nessas generalizações e historicidade constituem-se a partir de relações afetivas e cognitivas do sujeito que dependerão, ainda que não exclusivamente do específico do sujeito, muito embora tenha condições objetivas (que são sociais), as quais se colocam no papel de geradoras destas mobilizações particulares.

Diante do exposto, ao falar de sentidos, estamos ingressando na subjetividade, singularidade desse sujeito histórico. Assim, podemos ter generalizações no que tange ao exemplo que usamos acima – família -, entretanto, muito embora as condições objetivas e organizações sociais do que é família, sejam geradoras na mobilização do indivíduo, os afetos, cognição e fluidez geradas neste são construções profundas e particulares, por assim dizer, as quais farão com que entendam família de maneira diferente do seu companheiro(a), irmão(ã), etc.

Explicando melhor e aqui nos apossamos das palavras de Soares, Barbosa e Alfredo (2016) podemos dizer que comparado aos significados, enquanto estes são mais universais, os sentidos são mais singulares e variam conforme as mediações histórico sociais presentes na particular circunstância em que cada indivíduo vive sua vida cotidiana. Assim, os sentidos variam em conformidade com que os sujeitos são afetados pelas mediações.

4.6.3.4 Necessidade e Motivo

Ainda no intuito de apreendermos as zonas de sentido estabelecidas nas relações, não poderíamos deixar de levar em consideração nesse estudo com fins de melhor compreender as relações objetivas e subjetivas que permeiam o nosso objeto, a complexidade da categoria “necessidade e motivo”.

Na necessidade, o sujeito é afetado pelo mundo, mesmo sem ter controle sobre isso. Ocorre que estas necessidades geram emoções, na realidade, é nela em que são baseadas as emoções, sendo assim, essas necessidades nos mobilizam ao seu atendimento –através da atividade – que ganhará significado através do apontamento dos nossos motivos.

Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009) deixam mais claro o que acabamos de explicar:

[...] As necessidades não dão uma direção clara à nossa atividade; elas nos mobilizam, como já dissemos, mas a direção da nossa atividade só se configura, ou seja, o nosso movimento em direção ao atendimento às nossas necessidades só se contemplará quando significarmos/apontarmos o motivo da nossa ação. Será assim, na atividade social, que construiremos nossos motivos, entendidos como geradores de sentidos (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p.67).

Portanto, se na necessidade temos uma relação do sujeito histórico com esse mundo social, temos nos motivos a aglutinação de diversos elementos que são gerados pelas necessidades; moral, crenças, afetos, fatos, objetos, fetichismo, etc. E são justamente, estas aglomerações que revelam e/ou impulsionam as nossas ações.

Isto posto, compreendendo que estas categorias são dialéticas entre si, acreditamos que ao perpassar por elas durante nossas análises, nos direcionamos com maior propriedade na busca de processos, explicações e da essência do objeto/materialidade estudada.

4.7 Procedimentos Éticos

A presente pesquisa se utilizou de nomes fictícios para referência aos participantes, assim como, estes assinaram o termo de compromisso e livre esclarecido. Além disso, obtivemos protocolo no respectivo comitê de ética da

Universidade Federal de Alagoas para aprovação dessa proposta, cujo número de parecer foi 2.636.956.

No que tange ao software (Lepê) analisado, seu registro de código fonte foi realizado pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial- INPI, tendo como titular a Universidade Federal Rural de Pernambuco e a Universidade Federal de Alagoas como parceira/ colaboradora externa, com direitos cedidos pela pesquisadora Viviane Nunes Sarmiento. A expedição do certificado de registro possui o protocolo sob numeração: BR 51 2018 000608-6

É importante realçar da mesma forma que, os participantes Akira e Yukki assinaram o Termo de Compromisso e Livre Esclarecido, bem como os professores da formação continuada. Além disso, os participantes do grupo de estudos, os quais tiveram suas imagens cedidas para as sinalizações do software, assinaram uma autorização para tal fim.

SEÇÃO 5 - “A IMPORTÂNCIA ESTÁ NO PROCESSO”: as significações de um professor bilíngue acerca do trabalho docente no ensino de língua brasileira de sinais

5.1 Introdução

A Língua de Sinais tem sido alvo de inúmeras discussões e, mesmo sendo reconhecida como uma língua, com estrutura e gramática próprias, os surdos ainda lutam por sua legitimidade, já que algumas concepções inadequadas vêm sendo construídas em torno dessa temática.

Com base nesse fato, Gesser (2012, p. 09) mostra-se descontente com a necessidade de ainda ser respondida a pergunta: Libras é língua? Em relação a isso, a autora afirma:

O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua. Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos [...] (GESSER, 2012, p.09)

Diante disso, resquícios de uma história repleta de proibições e privações dão significado à luta do momento atual, em que um dos objetivos seria desenvolver em sala de aula um espaço dialógico e que ofereça uma educação que contemple duas línguas e as adaptações devidas para serem vivenciadas e/ou contempladas no processo educacional.

Concordamos com Peixoto (2006), quando afirma que é inegável a importância da língua de sinais nos espaços educacionais em que os surdos estão, pois isso colabora na superação de antigas problemáticas que, há muito, impediram a escolarização plena desses sujeitos. Fernandes e Correia (2012) afirmam que:

[...] através da aquisição de um sistema simbólico como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo. Tendo em vista estas colocações, torna-se bastante claro, portanto, que propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível

[...] privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitá-la em sua integridade. (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 58)

Por isso, destacamos a necessidade de compreender as especificidades linguísticas do indivíduo surdo, a relevância dessa língua e as suas particularidades nos espaços educacionais, tanto no que se refere à língua propriamente dita, quanto aos atores da escola, ou seja, toda a comunidade educacional.

Nesse sentido, Lodi (2006) afirma, de maneira geral, que estamos falando de uma educação, inicialmente, em que os surdos devam desenvolver a língua de sinais como primeira língua e depois disso, os estudos sobre ensino-aprendizagem da segunda língua, em modalidade escrita, chamando atenção que o processo educacional não trata-se apenas das concepções linguísticas, mas que estas são consideradas como a “porta de entrada” para que este processo seja efetivado considerando as particularidades do estudante surdo.

Atualmente, para a realização desse processo educacional, a escola na perspectiva bilíngue, necessita da presença de um professor bilíngue, um instrutor bilíngue e um intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Norteados por isto e nos apoiando em Lacerda (2016), discutimos a importância desses profissionais, visto a impossibilidade de se pensar na educação de surdos sem a participação destes.

Voltando-nos para o que tem se tornado resultado dessa discussão, é possível verificar que há uma carência nas propostas educacionais no que tange às pessoas com surdez, que são frutos da falta de conhecimentos específicos da língua, da comunidade e de reflexão das práticas do professor (SARMENTO; FUMES, 2013). Essa ausência torna-se um agravante que justifica parte das barreiras que são levantadas para os surdos no seu processo de escolarização, considerando que é a partir dessas preocupações (língua, profissionais, comunidade e estratégias) que o aluno constitui seus conceitos significativamente e, só a partir disso, ele pode inserir-se, de fato, no contexto educacional.

Diante deste quadro situacional, sabemos que a participação do professor instrutor de Libras que irá trabalhar especificamente com o ensino dessa língua, conforme já discutimos anteriormente, é elemento essencial para a garantia de acesso às suas possibilidades educacionais, já que é justamente essa aprendizagem que irá perpassar por todos os demais caminhos do processo de escolarização.

Ainda nesse contexto, sabemos que o estudo sobre/com o professor é fundamental para esta efetivação. Suas ações e as buscas da reconstrução das suas vivências constituem-se a partir de um resgate histórico e social que muito pode revelar, não somente acerca de sua própria trajetória e subjetividade, mas também em relação à realidade objetiva que perpassa essa subjetividade.

Acreditamos então que, partindo da abordagem da Psicologia Sócio Histórica, o sujeito, no caso o professor instrutor de Libras, ao revelar traços de sua condição subjetiva, em que *é/foi/será* transformado, ele também nos mostra marcas da atividade docente desenvolvida com o grupo de coparticipes que se relaciona.

Portanto, partindo desse pressuposto, lançamos nosso olhar para uma direção que busca compreender as significações deste docente, na premissa de que, segundo Aguiar e Ozella (2013), o homem transforma a natureza e a si mesmo na atividade, movimento este que é fundamental para que se entenda este processo de produção cultural, social e pessoal.

Desse modo, “para compreendermos o sujeito, precisamos apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra, objetivada na forma de significações” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 51). Portanto, seguindo tais orientações, entendemos que a análise da fala é essencial e, por sua vez, esta contém imbricada uma articulação entre sentidos e significados que estão imbricados na mobilização do sujeito e na constituição de sua subjetividade.

Afirmam Bock e Aguiar (2016), e concordamos com o pensamento das autoras na seguinte passagem:

Apoiados no materialismo histórico e dialético, afirma-se que sentido e significado apesar de não serem iguais, de não manterem relação de identidade, de explicitarem e explicarem diferentes momentos de construção do homem, só podem ser concebidos no dialético movimento de mútua constituição, em que um não é sem o outro, sem ser o outro, sendo apreendidos somente no movimento de transição em que dialeticamente se constituem” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 52)

Destarte, uma vez que “o campo dos significados é a particularidade do processo histórico e o campo de sentidos é a sua singularidade (FURTADO, 2011, p.90), compreendemos que sentidos e significados são uma unidade e se relacionam através do movimento dialético.

Nesses termos, na busca da compreensão da subjetividade do sujeito que constitui este estudo, tivemos por objetivo: apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização, sobre a atividade docente exercida.

Seguindo esta direção, apresentamos os seguintes caminhos metodológicos:

5.2 Metodologia

Com vista a alcançar o objetivo proposto, aqui realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como instrumento de coleta a entrevista reflexiva e, para análise desta foram utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), tendo como fundamento a Psicologia Sócio-Histórica.

Nesses termos, o participante da pesquisa foi um professor bilíngue (Português / Língua Brasileira de Sinais) que atuava no processo de ensino de Língua de Sinais para alunos surdos em fase de escolarização, no município de Garanhuns/PE.

O professor participante foi mencionado pelo nome fictício de Akira, escrita de nome japonês que possui como um dos significados “acreditar no amanhã”. Além disso, foram mencionados por ele dois outros professores que fizeram parte da narração de suas proposições, os quais nos reportamos como: Virgínia e Yukki.

Conforme já exposto, foram utilizados núcleos de significações (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013) constituídos pela aglutinação dos pré-indicadores e indicadores observados na entrevista. Nesse movimento, foram formados dois núcleos de significações, quais sejam: “Sou o que sou por conta da minha graduação”: o processo constitutivo da subjetividade do professor e “A Construção de si a partir do outro: sobre ser ouvinte, a surdez e a língua”.

Esses núcleos apontados foram constituídos por indicadores formados a partir da aglutinação dos pré-indicadores. O primeiro núcleo foi construído com a articulação e aglutinação dos seguintes indicadores: “Pontos e contrapontos entre a história familiar e o ingresso na Educação Superior” e “Caminhos trilhados na Educação Superior tendo como foco a surdez”.

Na sequência, o segundo núcleo foi composto pelos indicadores: “Envolvimento com a língua e prática de ensino na educação de surdos” e “A separação entre a surdez e o ouvintismo”.

Para realizar a análise dos dados gestados, orientamo-nos pela categoria sentidos e significados e mediação, que busca através do método penetrar no real, objetivando “não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações” (AGUIAR; OZELLA, 2013,p. 306).

A importância do uso de categorias durante esse processo é explicada por Soares (2011):

Ao romper, então, com a dicotomia racional/empírico, e caminhar na perspectiva de apropriação da totalidade do real, a filosofia histórico-dialética aponta que todo processo de teorização deve ser mediado pela realidade; caso contrário, o conhecimento daí resultante não passa de mero abstrato, contemplativo. Da mesma forma, se a realidade não é explicitada teoricamente, por meio das mediações de categorias ela não revela mais do que mera aparência, de modo que oculta a própria essência, ou seja, suas determinações (SOARES, 2011, p.105).

Diante desta perspectiva, utilizamos para esta análise a categoria mediação, desvelando as determinações que marcaram as significações de Akira. Assim como a categoria Sentidos e Significados, visto que buscamos nos apropriar de aspectos da subjetividade do sujeito, enveredados em seu processo constitutivo, logo, levando em consideração sua unicidade histórica e social.

Salientando, então, que para além de uma resposta única, procuramos apreender as formas de ser do professor Akira. Isto posto, apresentamos nossos resultados e discussões.

5.3 Resultados e discussões

NÚCLEO 1: “Sou o que sou por conta da minha graduação”: o processo constitutivo da subjetividade do professor

No que tange às significações constitutivas deste núcleo, destacamos, para início de análise, o seguinte pré-indicador do professor:

De uma família de cinco irmãos, é [...] Três meninas e dois meninos, **uma família pobre, humilde, que não tinha uma perspectiva de futuro muito boa. A perspectiva de futuro era reproduzir o que o**

meu pai fazia, ou seja, **meu pai era eletricitista de carro** e a tendência era que a gente seguisse o mesmo caminho. **E aí uma das coisas que eu tinha na cabeça é que eu não queria reproduzir a mesma vida que meu pai tinha**²²

Pudemos perceber que o professor inicia a sua história de vida destacando a situação social da sua família, enfatizando que se tratava de uma família humilde, correlacionando o termo humildade à pobreza. Posteriormente, considerando a sua condição social vivenciada, concluí que não havia uma **“perspectiva de futuro muito boa”**, justificando esta afirmação com base na atividade de trabalho desempenhada pelo seu pai.

Além desses apontamentos, Akira ainda destacou que: **“E aí uma das coisas que eu tinha na cabeça é que eu não queria reproduzir a mesma vida que meu pai tinha”**, chamando atenção para uma negação em relação à atividade de trabalho exercida pelo pai, o que coaduna com a ideia apontada anteriormente.

Diante do exposto, refletimos sobre os seguintes termos: qual é a função social do trabalho? Sabemos que o trabalho possui sentido individual e social e que afeta na construção da identidade e subjetividade (TOLFO; PICCININI, 2007) e que por isso é um constructo inacabado, estando sempre vinculado às condições históricas da sociedade.

Nesse caso, partimos da compreensão de que “a vida não é regulada pelo trabalho, mas pelos ritos e regras de convivência que estabelecem as relações de sociabilidade” (FURTADO, 2011, p. 51), portanto, tais apontamentos de Akira não são conclusões pautadas exatamente no exercício que o pai executava como trabalho, mas sim, em meio as condições históricas vivenciadas por ele que permitem a conclusão de que àquela realidade social não era favorável.

Sobre essa movimentação de múltiplas determinações, estamos nos pautando em Lessa e Tonet (2011), quando explicam que:

O trabalho é o fundamento do ser social porque ao transformar a natureza, cria base, também material, indispensável ao mundo dos homens. Ele possibilita que, ao transformarem a natureza, os homens também se transformem. E essa articulada transformação da natureza e dos indivíduos permite a constante construção de

²² Em conformidade com a ABNT sabemos que as citações diretas com mais de três linhas, necessitam de recuo e eliminam o uso de aspas. No entanto, optamos no uso deste sinal ortográfico no que se refere à identificação das falas do participante, no intuito de destacar os pré- indicadores por nós aglutinados.

novas situações históricas, de novas relações sociais, de novos conhecimentos e habilidades, num processo de acumulação constante, ou seja, novas situações, novos conhecimentos (LESSA; TONET, 2011 p. 26).

É interessante notar, especialmente nesse pré-indicador, que o professor focalizou a profissão do pai e a instabilidade financeira familiar, já articulando isto às suas escolhas profissionais, o que revela a necessidade constituinte de Akira por significar, em sua escolha profissional, os esforços praticados para superar as dificuldades de sua infância e, por conseguinte, seguir o caminho que o levou à universidade. Conforme apreendemos na seguinte fala:

Minha família não aceitou muito bem a ideia e eu tive que fazer uma escolha: **ou eu estudava e saía da minha casa, da casa dos meus pais, ou eu permanecia na casa dos meus pais trabalhando e desistia da faculdade. Então, esse foi o primeiro baque que eu tive que tomar. Então, tive que deixar o trabalho e a minha família pra ir pra faculdade**, então já foi assim... É, já começou nos apertos, mas aí saí de casa fui fazer a faculdade.

Nesse momento, podemos destacar a situação em que o professor revela que a família não aceitou bem a ideia de estudar, ocasionando uma escolha: “tive que deixar o trabalho e a minha família pra ir pra faculdade”, o que nos leva a compreender ainda de forma mais clara que as significações sobre trabalho de Akira divergiam das construídas pelas pessoas de sua família.

Acreditamos que essas significações são distintas pelos argumentos que nos trazem Lessa e Tonet (2011):

Todo ato de trabalho possui uma dimensão social. Em primeiro lugar, porque ele é também o resultado de uma história passada, é expressão do desenvolvimento anterior de toda sociedade. Em segundo lugar, porque o novo objeto produz alterações na situação histórica concreta em que vive toda a sociedade; abre novas possibilidades e gera novas necessidades que conduzirão ao desenvolvimento futuro. Em terceiro lugar, porque os novos conhecimentos adquiridos se generalizam em suas dimensões: tornam-se aplicáveis às situações mais diversas e transformam-se em patrimônio genérico de toda a humanidade na medida em que todos os indivíduos passam a compartilhar dos mesmos (LESSA; TONET, 2011, p. 25- 26)

Sendo assim, ainda tendo como base que o trabalho possui construções individuais e sociais e que, através destas construções, o homem transforma e é

transformado, são observados traços desse movimento dialético na tomada de decisão de Akira. Destacamos essa afirmativa quando ele se reporta ao “**primeiro baque**”, como o ato de deixar sua família e ingressar na faculdade, construindo, por conseguinte, novas situações históricas, tanto para si, quanto para àquela.

Essa discussão se faz importante porque, tendo o sujeito um papel ativo no mundo, sabemos que este mesmo sujeito o transforma a partir de suas necessidades e motivações, sendo também transformado, por isso, será neste processo que ocorrerá a constituição da subjetividade.

Talvez confirmando a hipótese construída acima, convém ainda retomar o momento da fala, “**então tive que deixar o trabalho e a minha família pra ir pra faculdade**”, mostrando um rompimento com a família e que a partir desse momento, foram geradas novas necessidades e elementos constitutivos de seu processo histórico, modificando a relação objeto-sujeito/sujeito-objeto.

Importa destacar que essas falas apreendidas foram gestadas pelo professor no momento em que foi pedido para que ele falasse um pouco sobre a sua história de vida, sobre lembranças, as quais considerasse importantes na sua construção e/ou transformações. Pareceu-nos ainda mais pertinente a discussão e os caminhos que nos apontam para uma forte e importante transformação na decisão em que ele destaca mais uma vez, quando diz:

[...]eu tive que fazer uma escolha, primeiro uma escolha profissional, mas depois uma escolha familiar, como eu teria que desistir do meu trabalho pra estudar [...].

Dessa maneira, interpretamos que Akira passa por um momento de ruptura, a qual inclui sua escolha profissional, bem como familiar. Entendemos, neste momento com maior ênfase, a quão carregada de sentidos se encontra a fala do professor, assim como ela se conecta desde o início em que conta a sua vivência histórico/simbólica, atentando a importância do ingresso à universidade.

Para Akira, apesar de todas as dificuldades vivenciadas para o ingresso à Educação Superior, percebemos uma intencionalidade explícita em mostrar a mudança sofrida, a partir de sua tomada de decisão. Vejamos:

Na faculdade, aí as coisas mudam... e aí na faculdade a gente começou a ter contato, nas disciplinas foram passando Educação

Inclusiva, pesquisa qualitativa que a gente teve que ir pras escolas, os PEPES²³, **aí vem língua... Libras** que na minha época era Linguagem e Sociedade, **então, tudo isso levou a gente ter um contato maior, pra mim particularmente que foquei na pessoa surda [...]**.

Sabendo que em Vigotski (1991) a preocupação está em analisar processos e não objetos, entendemos que foi realizado um novo movimento do sujeito quando destaca que, após as vivências com algumas disciplinas, passou a voltar suas atenções à surdez, havendo um direcionamento percebido por nós em sua fala, ao evidenciar que houve uma preferência na escolha profissional para com as questões da surdez.

Buscando apreender esse movimento de Akira, apreendemos em mais um pré-indicador que o contato com a Língua Brasileira de Sinais também foi parte fundamental para a transformação das significações que discutimos e que deram corpo a essa escolha apontada anteriormente em estudar sobre as questões relativas à surdez. Vejamos esse exemplo em que o professor retoma a sua adolescência e faz alusão ao interesse surgido na faculdade:

Quando eu chego no João da Mata [escola municipal], tinham as meninas (meninas surdas) lá, a gente via o alfabeto, mas achava mais encantamento, **era bonitinho porque tinha o papel lá com o alfabeto e a gente mostrava aquilo ali, mas eu só vim realmente ter interesse em aprender Línguas de Sinais e ter um contato mais específico com pessoas com deficiência, foi na faculdade [...]**.

Ressaltamos que o momento em que o professor Akira vivenciava a Língua de Sinais e o universo da surdez como estudante, possuía mediações diferenciadas em relação ao seu processo de graduação. Se nos questionarmos sobre o motivo desse acontecimento, consoante com Soares (2011), chegamos à hipótese de que o movimento de constituição do sujeito e da realidade é sempre mediado por crises, avanços e retrocessos e que o movimento dialético é em espiral e não em linha reta. Deste modo, para compreender o movimento do sujeito devemos levar sempre em conta as mediações que o constituem.

Nesse sentido, podemos considerar que durante os “15 anos” em que Akira destaca como seu processo de mudança de perspectiva, algumas conquistas

²³ Prática Educacional Pesquisa e Extensão, comumente chamado pela sigla PEPE.

relacionadas à Língua Brasileira de Sinais foram oficializadas legalmente, especialmente quando houve o advento do decreto n.º 5.626/2005, que, entre inúmeras solicitações emergenciais sobre a legitimidade da língua e sua importância no processo educacional, instaura a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos para exercício de magistério e fonoaudiologia.

Reiteramos essa afirmação com um fragmento do art.3º do supracitado decreto:

Art. 3º A LIBRAS²⁴ deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação para 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.

“O estudo científico da legitimidade das línguas de sinais e o reconhecimento via órgão público com a oficialização da LIBRAS são os argumentos que permitiram a grande virada na vida dos surdos no Brasil, gerando mais aberturas para repensar a educação de surdos” (GESSER, 2012, p.94). Este fato também marca o nosso sujeito, já que os constituintes do processo passam a transformar sua concepção sobre a comunidade surda, a língua e o seu envolvimento com este público, no que tange a sua área de formação/estudo (Pedagogia).

Assim, embora houvesse contato com a surdez e a Língua de Sinais, antes mesmo da graduação, as mediações que o constituíram durante seu processo acadêmico o permitiram significar não só a surdez, mas especificamente a Libras de uma outra maneira, o que causou interesse em sua aprendizagem e ampliou a sua perspectiva em relação às particularidades da língua. Percebemos isto quando Akira destaca:

E aí quando chego na universidade que eu compreendo, que comecei a compreender que é uma língua, que tinha todo um sistema, toda uma organização, [...] consegui perceber que as pessoas conseguem se comunicar claramente, conseguem expressar sentimentos, as emoções, as angústias, é mas isso, isso aqui demorou 15 anos [...].

²⁴ Língua Brasileira de Sinais.

Sabendo que, para Vigotski (1991), estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança e, por conseguinte, na tentativa de apreender esse movimento destacado pelo sujeito no que se refere à constituição deste e da realidade, acreditamos ser necessário entender quais os sinais que aparecem em sua fala e que justificam a passagem **“e aí quando chego na universidade que eu compreendo”**.

Apreendemos que, para o sujeito, a afirmação que respalda o ingresso na Educação Superior trata-se de um ponto de partida para todo um processo, constituído por novas mediações que o fizeram compreender que a Libras vai muito além do alfabeto que Akira havia conhecido em sua adolescência. Nesse sentido, embora em sua fala apareça que as mudanças estão justificadas em sua entrada à universidade, sabemos que foram os constituintes do processo que o fizeram vivenciar a compreensão apontada, principalmente pelo destaque final **“demorou 15 anos”**.

Além disso, na universidade, ao serem veiculados assuntos mais técnicos em relação à Libras de uma maneira geral, alguns estigmas que antes eram considerados por Akira, passam a ser quebrados, uma vez que ao estudar as questões lexicais da língua de sinais, algumas compreensões passam a surgir. Por isso, a ideia de que **“consegui perceber que as pessoas conseguem se comunicar claramente, conseguem expressar sentimentos, as emoções, as angustias”**, pode ter sido conduzida pelo acesso a esses conhecimentos anteriormente não disponibilizados.

A partir desse acontecimento, Akira passa a perceber que, assim como Quadros e Karnopp (2004) nos explicam, as línguas de sinais expressam conceitos abstratos. Pode-se discutir sobre Política, Economia, Matemática, Física, Psicologia e que estas não possuem apenas características icônicas²⁵, visto que a arbitrariedade se encontra presente ao lado desta iconicidade.

Isto posto, Akira, ao longo de sua fala, começa a dar sinais de elementos importantes que deram suporte a estas significações constituídas por ele. Ele destaca práticas docentes positivas e negativas, sendo evidenciado o papel da

²⁵ Segundo Quadros e Karnopp (2004), a iconicidade reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, existindo uma motivação do signo com relação ao referente.

professora Virgínia²⁶, docente do curso de Pedagogia, além do contato com Yuki²⁷, aluno surdo, também do mesmo curso.

Sobre a professora Virgínia, Akira explica que ela aparece em um evento da universidade em que faz a interpretação para o público em Libras. conforme podemos mostrar:

Porque eu aprendi durante a minha graduação, ou seja, 2010, 2011, 2012, 2013 [...] **eu tive contato com Yuki e com a professora Virgínia em uma palestra na universidade**, na semana da Pedagogia, alguma coisa do tipo, e aí, tava tendo uma palestra e **ela tava interpretando e eu comecei a ficar encantado com o processo de interpretação**. Com **15 dias na frente foi oferecido na faculdade um curso básico de Libras e aí eu fui embora, né!**

Com esses pré-indicadores, podemos colocar dois pontos cruciais: o primeiro baseia-se no fato do professor ter conhecido um processo de interpretação que vai além do alfabeto em que ele teve contato durante a sua escolarização. Segundo, e não alheio a primeira possível conclusão, acreditamos que as significações desde o momento em que esteve na escola até o ingresso ao Ensino Superior foram modificadas, o que nos mostra a importância de perceber que o sujeito sempre está em transição de sua formação histórica.

Ainda assim, vale destacar que os processos de mediação são fatores constituintes dessa historicidade e coexistem, dessa maneira, devemos apontar que objetiva e subjetivamente essas mediações se coadunam com o processo que aqui buscamos significar.

Entendemos, portanto, que as relações vivenciadas pelo sujeito o transformam e, por conseguinte, transformam também a própria realidade. Dito isto, compreendemos que, uma vez que as mediações sobre os estudos sociais/políticos em relação à surdez têm se transformado ao longo do tempo, acreditamos que Akira, ao longo de sua história de vida e interesse na área, também é afetado por essas tais processos levando-o, a partir desse contato com a língua na faculdade, buscar conhecimentos mais aprofundados que ultrapassaram os muros da universidade. Ele descreve algumas ações formativas na direção de sua constituição como professor de Libras:

²⁶ Nome fictício para uma professora universitária do curso de Pedagogia.

²⁷ Nome fictício para seu companheiro de trabalho e de universidade que, por sua vez, é surdo.

[...] fui pagar a disciplina de Libras que era no sétimo período, eu estava segundo. **Eu adiantei a disciplina alguns períodos, pra poder ter contato**, já que eu não tava tendo tempo pra fazer o curso, então **passei pela disciplina de Libras, virei monitor da disciplina [...]aí que fiz o curso**, fiz o básico de Libras, **virei monitor do curso básico, e aí tive que procurar cursos fora, porque aqui em Garanhuns é muito difícil a acessibilidade pra o ensino da Língua de Sinais**].

Ainda na tentativa de apreender as significações do docente de forma aprofundada, concordamos com Soares (2011) que entende que devemos levar em consideração não apenas o que o professor pretende executar ou o que de fato ele conseguiu fazer, mas também levar/ponderar as dificuldades/ impedimentos na realização de sua busca.

Nesses termos, Akira cita algumas críticas no que diz respeito à prática docente de alguns professores, as quais considerou negativas e dificultosas durante o processo descrito por ele.

Teve disciplina de jovens e adultos, que deveria ser uma disciplina muito boa e foi **uma disciplina que foi uma porcaria, no sentido de que você fala sobre a inclusão social de um grupo e de cara exclui outro. Por que a professora que deu essa disciplina de educação de jovens e adultos ela chegou a dizer dentro da sala de aula que não sabia se Yukki pensava e aí eu digo, já tava com contato com a língua de sinais já tava trabalhando na área, já entendia como funcionava a questão da pessoa com deficiência dentro do meio social**, e ela disse no meio da sala de aula **“eu não sei se ele pensa!**

No caso da crítica que Akira realiza, está presente o fato de a professora trabalhar com uma disciplina específica do campo da inclusão, visto que a Educação de Jovens e Adultos também se debruça na proposta de uma educação que atenda a todos com base no discurso da valorização das diferenças e equidade das oportunidades.

Soares (2011) nos coloca que é preciso apreender do sujeito além do dito. Assim, devem ser consideradas também as motivações do seu silêncio, dos afetos (tensões, crises, sentimentos) que o constituem e se expressam nos movimentos do seu corpo e pensamento. Enfim, é preciso apreender tudo aquilo que lhe é inusitado e quais são as mediações que constituem a sua subjetividade.

Buscando explorar o que sugere o autor supracitado, podemos adentrar em uma questão crucial para compreender a subjetividade em torno do que o professor narra: quais as mediações existentes para que Akira construa suas significações sobre inclusão e passe a fazer solicitações em sua defesa?

Se nos colocarmos a pensar acerca dos moldes sobre os quais a inclusão vem sendo pensada, sabemos que estão contidas forças de políticas que reforçam a ideia de uma educação comum e do respeito à diferença. Conforme Pletsch e Mendes (2015):

O conceito de comum neste caso se associa à noção de universal, coadunando com a perspectiva dos aprendizados de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, na esteira da noção de patrimônio cultural que merece ser compartilhado. Articulado a isso, a noção de diferença também foi incorporada [...] A ligação entre a dimensão básica e o conceito de comum, na educação, carrega um sentido próprio. Comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessional). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural (PLETSCH; MENDES, 2015, p. 03).

Nesse caso, partimos da noção de que a inclusão é uma proposta para assegurar esse respeito à diferença e igualdade de oportunidades que se alia, dessa maneira, à condição de um cidadão dotado de direitos humanos e dignidade. “A legislação, mercê de amplo processo de mobilização na disseminação de uma consciência crítica frente às situações próprias de minorias discriminadas e buscou estabelecer um princípio ético mais elevado: a ordem jurídica incorporou o direito à diferença” (PLETSCH; MENDES, 2015, p.03).

A partir desse modo de se pensar na inclusão nos espaços sociais e/ou educacionais, existe o discurso que buscar combater o preconceito, sobretudo, quando estão presentes as barreiras atitudinais²⁸ (BRASIL, 2008).

²⁸ A percepção de barreiras atitudinais na sociedade, encontrada sob a forma de discriminação, esquecimento, ignorância e tantas outras, fortalece os mecanismos da exclusão social das pessoas com deficiência, e o reconhecimento de que essas barreiras representam obstáculos à participação plena das pessoas na sociedade é legitimado pela sua publicação [...] Sob essa égide, percebemos que a presença de barreiras atitudinais devem ser considerada como um elemento nocivo para toda a sociedade (GUEDES, 2007).

Diante desse contexto, apreendemos que Akira-mostrou-se incomodado com a barreira atitudinal percebida, através do discurso da professora, como ainda de suas ações. Vejamos outro exemplo da mesma crítica ressaltada pelo professor:

Em outro momento, **as avaliações eram separadas, puxava a cadeira do, de Yukki pra frente assim, colocava ele na frente do quadro, separava ele de todo mundo, e isso particularmente me deixava muito chocado**, por que assim, como é que você fala de praticas inclusivas, para Educação de Jovens e Adultos, pra respeitar a pessoa idosa, pra respeitar a pessoa que vem com conhecimento prévio e **você pega uma pessoa que você não sabe se comunicar com ela e separa de tudo, você discrimina daquela maneira.**

Aprendi em casa, sou muito hiperativo, sempre fui muito de movimento, **muito de não conseguir ficar parado e também não conseguir ver o outro sofrendo**, mesmo que ele não me diga, **mas o outro sendo oprimido e ficar calado com isso.**

Entendemos que, em termos, as condições objetivas em torno na inclusão continuam sendo desfavoráveis, mas em Akira as condições subjetivas o impulsionam, revelando a crítica destacada.

Os aspectos observados revelam muito acerca das significações de Akira, visto que mostram a relação com o seu contexto familiar até o ingresso à Educação Superior, como ainda, as escolhas que considera importantes a partir das mediações reveladas e historicamente determinadas.

Akira, narrando situações em que defendeu a inclusão ou ainda posições em que considerou injusta sobre a ação/atuação dos professores, retoma as suas condições familiares, dizendo que “aprendeu em casa” sobre “não conseguir ficar parado” e ser ativo em relação às situações de opressão.

Assim, embora o início dessa trajetória tenha sido marcado pelos impedimentos e negações já apontadas para com os caminhos traçados pela sua família, ele afirma que aprendeu “em casa”, encontrando a essência do seu movimento em suas relações afetivas.

Apesar de que, mais tarde, Akira usou o seguinte discurso para posicionar-se:

[...] então, a minha graduação, ela foi assim, **ela foi tudo o que eu precisava que ela tivesse sido, mas assim, ela foi bem complicada, bem complicada**, ao mesmo tempo **profissionalmente eu sou o que sou por conta da minha graduação** [Entrevista Reflexiva 20 de outubro de 2015].

Soares (2011) afirma, e concordamos com ele sobre a importância de lembrar que, para apreender o movimento de significação do sujeito, não podemos considerar apenas o significado das palavras ditas, embora este seja sempre o nosso ponto de partida.

Nesse caso, entre idas e vindas do processo de constituição do professor Akira, encontramos aqui a certeza de que “sou o que sou por conta da minha graduação”, mas a síntese de múltiplas significações que por outro lado, saem das palavras ditas nesse trecho, buscam em sua história familiar, nas relações positivas e negativas que afetivamente construiu e que marcam suas motivações e necessidades para tornar-se um militante, por assim dizer.

Portanto, a interpretação não pode estar no imediato, mas sim, na síntese dos múltiplos fatores que existiram antes e durante este processo, sendo constitutivos do mesmo. Por isso, no pré-indicador **“sou o que sou por conta da minha graduação”** estão revelados diversos aspectos que buscam, na realidade objetiva existente no decorrer de sua vida, aspectos determinantes e constitutivos de sua subjetividade.

Núcleo 2: e **“A Construção de si a partir do outro:** sobre ser ouvinte, a surdez e a língua

No intuito de continuar discutindo as significações do professor Akira, dessa vez voltamo-nos mais para as interpretações sobre os aspectos que vieram a construir sua subjetividade no contexto da atividade docente.

Akira começa a dar sinais de suas significações no que se refere à atividade docente, passando a focar mais na realidade do seu trabalho e nos desvela um pouco de sua subjetividade quando se mostra como professor. Ele diz:

Sou um professor extremamente chato [...] Mas com crianças surdas, assim, **eu tenho me esforçado muito pra que elas consigam compreender aquilo que a gente tá passando [...]** é um trabalho que eu digo que tem exigido um pouquinho mais de mim como professor, de pensar melhor na atividade, **de não ser simplesmente o sinal e o papel, sempre tem que tá pensando numa outra estratégia pra trabalhar com elas [...]**.

Aqui podemos perceber que Akira se coloca como um “**professor extremamente chato**”, ao mesmo tempo em que exalta o seu esforço para trabalhar com pessoas surdas e ir além do que é comumente realizado no ensino de Libras, além disso, o sujeito correlaciona o termo “chato”, com exigência de si, visto que em seguida, lança dificuldades e busca soluções no que tange à educação de pessoas com surdez.

Sobre ir além de correlacionar o “sinal e o papel”, destacamos a noção de que o ensino de uma língua vai muito além de movimentos associacionistas, já que o essencial nesse processo é a construção de significações do que está sendo aprendido que ultrapassa uma associação visual – objeto (figura)/sinal.

Sobre isso, mesmo que não nos pareça algo teoricamente embasado ou proposital, Akira nos resgata a necessidade de avançar para um ensino que busque significar o sinal/palavra. Vigotski (2001) nos atesta a importância deste processo quando explica que o significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança, assim como sob os diferentes modos de funcionamento do pensamento.

Mais tarde, em continuidade com seus dizeres em relação ao ensino para crianças surdas, pudemos refletir que aparecem em suas narrativas, elementos que separam substancialmente a maneira que Akira se sente enquanto docente de alunos surdos e ouvintes. Esta separação possivelmente está calcada em visões naturalizantes e que separam o “ser surdo” e “ser ouvinte” no que tange à atividade do professor. Podemos confirmar isso no seguinte trecho:

[...] assim, na verdade eu sei que eu tenho me esforçado um bocado, assim eu tenho procurado um bocado de informações a respeito pra poder trabalhar melhor. É diferente quando você trabalha com ouvinte, como eu disse, com ouvinte você entra num processo de comparação, então é muito mais simples, então você relaciona com um, com outro, então é muito, pra mim é muito mais simples trabalhar com ouvinte.

Diante do exposto, nos cabe o seguinte questionamento: Quais seriam as condições objetivas e subjetivas do professor para tornar possível esse tipo de classificação: entre ensinar surdos e ouvintes e adentrar “**num processo de comparação**”?

Podemos começar a tentar responder essa questão levando em consideração a seguinte afirmação: **“pra mim é muito mais simples trabalhar com ouvinte”**, visto que percebemos algumas mediações que se fazem marcantes. Parte do significado sobre o “ser surdo” ou “ouvinte” para nós está correlacionado a discussões sobre identidades e diferenças.

Com apoio no que Behares (1999) afirma, no caso do que são consideradas identidades surdo/ouvinte, há um “modelo” surdo que prescreve certos comportamentos sociais como “este deve sinalizar e não falar”, assim como um modelo ouvinte que neste caso se estipulam como falantes. No caso, as pessoas surdas e ouvintes têm acesso a este “modelo” a partir das relações sociais que lhes oferecem valores e representações que desencadeiam na consciência do sujeito o movimento de: eu sou (como) esse(s) outro(s).

Embora pareça simplista, acreditamos que muitos dos aspectos que correlacionam essa diferença entre ser surdo ou ouvinte parte do histórico médico terapêutico que influenciou e marca a surdez como algo a ser reabilitado (SÁ, 2010), a partir de um déficit auditivo que define um padrão de representações.

Sendo essa sociedade influenciada por tais mediações, a relação entre os sujeitos acaba por ser afetada em seus sentidos e significados. Uma vez marcado por essas relações constituídas historicamente, Akira nos dá sinais de que, mesmo subjetivamente sendo um professor que vem buscando ao longo de sua jornada defender a educação de surdos e a legitimidade da Libras, possui traços de uma realidade objetiva marcada por exclusão grupais entre o “ser surdo” e “ser ouvinte”, afetam o sujeito, uma vez que ele narra uma preferência e/ou facilidade maior no trabalho para com pessoas ouvintes.

Aspectos dessa realidade são avaliados pelo professor Akira de maneira mais explícita, a partir da seguinte situação:

No caso, os ouvintes vão fazer isso com 1 ano e 9 meses ou 2 anos, a pessoa surda chega as vezes com 4, 5, 6, 10, 12, 15, 18 anos pra fazer a aquisição, ou seja, ela chega com uma linha de atraso muito grande, e aí a gente vai dizer assim: **em alguns momentos é muito mais difícil, muito mais trabalhoso, com ela pra que ela (pessoa surda) consiga compreender determinados elementos, determinadas abstrações, por que ela teve esse atraso. Já as pessoas ouvintes, a gente tem o grau do comparativo, a gente consegue mostrar algo, comparando com algo.** Então é, em alguns casos eles aprendem até um pouco mais rápido que um surdo

que teve aquisição tardia, **então o ouvinte as vezes aprende mais rápido.**

Na tentativa de explicar a sua afirmação sobre o trabalho com surdos, ele diz: **“em alguns momentos é muito mais difícil, muito mais trabalhoso”**, alertando para a seguinte e recorrente comparação: **“Já as pessoas ouvintes, a gente tem o grau do comparativo, a gente consegue mostrar algo, comparando com algo”**, por conseguinte, **“o ouvinte, às vezes, aprende mais rápido”**.

Acreditamos que, em um primeiro momento, Akira percebe uma condição latente na realidade escolar, mais precisamente no caso dos surdos que acabam por não ter contato com a Libras de maneira precoce. Entretanto, diferente das pessoas ouvintes, os diálogos e as informações lhe são inacessíveis até então numa língua formal e sistematizada.

Posto isso, Karnopp e Pereira (2012) acrescentam que as crianças surdas, filhas de famílias ouvintes e não conhecedoras/usuárias da Libras não têm acesso aos diálogos que ocorrem no dia a dia, assim como às narrativas e histórias passadas de geração a geração, contadas por seus pais.

Diante desta perspectiva, sabemos que, ao invés de uma situação de aquisição linguística espontânea, a pessoa com surdez, filha de pais ouvintes, na maioria das vezes irá aprender/compreender a Libras no seio da escola, mediada pelos professores atuantes.

Dada essa condição objetiva, acreditamos que Akira, diante das suas vivências, atesta a necessidade de que esse aluno esteja imerso nesse universo linguístico. No entanto, coloca as condições sobre ser “surdo” e “ouvinte” novamente em situações comparativas, sobretudo, quando se refere ao seu exercício como professor, alegando novamente maior facilidade no ensino para ouvintes.

Segundo Aguiar e Ozella (2013), buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Nessa direção, ao tempo em que as significações de Akira partem da defesa da legitimidade da Libras, assim como do direito educacional das pessoas com surdez, reportando-se a um esforço particular para lograr êxito em um ensino de qualidade para com este público, aparecem no discurso do professor comparações

em relação a surdos e ouvintes, atribuindo “méritos” sobre aprendizagem, possibilidades educacionais e linguísticas baseados na condição de ouvinte.

Acreditamos que podemos encontrar alguns contornos que podem delinear essa percepção nas narrativas de Akira no próprio histórico da trajetória educacional dos surdos (GESSER, 2012), mais precisamente quando aliamos aqui o conceito de inclusão.

Gesser (2012) nos narra que das escolas ouvem-se os lamentos, as frustrações e as limitações com as quais professores e familiares de surdos lidam todos os dias. Por outro lado, a autora mostra, através de relatos colhidos em seus estudos, como o surdo se sente estrangeiro ou exilado dentro da escola que lhe é oferecida, tanto quanto em muitas outras situações sociais e até mesmo em seus próprios lares.

Buscamos em Aguiar e Ozella (2013) uma importante contribuição sobre o processo que estamos procurando apreender:

Ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.304).

Assim, existe um fenômeno social “da exclusão”, que parte de um histórico que coloca o sujeito ouvinte em situação de supremacia e que reforça a ideia sobre situação da surdez, por ser uma condição não oral, problematizam e dificultam algumas práticas educacionais e/ou sociais (SKLIAR, 1999). Por outro lado, Akira mostra, em consonância com a sua história de vida e/ou envolvimento com a comunidade surda e a Libras, mais precisamente falando, uma perspectiva crítica que se reflete em seus objetivos e esforços em sua atuação como docente.

Diante do exposto, retomamos a ideia de processo que, conforme Aguiar e Ozella (2013), devemos considerar a dialética objetividade/subjetividade e compreender que a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada

pelo sujeito, podendo tal configuração ocorrer sem a desconstrução de velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas.

Assim, Akira, ainda afetado por isso, traz algumas zonas de sentido que mostram contradições gestadas socialmente entre a militância acerca da inclusão e o reconhecimento dos direitos do surdo, que caminham em conjunto com às dificuldades sofridas no dia a dia, ocasionando em discursos como o que segue:

[...] por exemplo, tem um surdo que ele é extremamente oralizado, ele foi oralizado. **Ele é surdo profundo, bilateral, mas ele é extremamente oralizado, então pra ele é muito mais simples entender as abstrações, principalmente quando você coloca algo da língua portuguesa, um empréstimo linguístico, então pra ele é muito mais simples de compreender [...].**

Nesses pré-indices aparecem novos fragmentos, quando questionado sobre o porquê acreditava que existiam situações distintas entre a aprendizagem de Língua de Sinais entre surdos e ouvintes, e encontramos alguns elementos que destacam uma prevalência entre surdos que dominam a Língua Portuguesa em detrimento a surdos que não; **“ele é extremamente oralizado, então pra ele é muito mais simples entender as abstrações”**. Ainda: **“um empréstimo linguístico, então pra ele é muito mais simples de compreender”**.

Doziart (2011) afirma que as vivências dos indivíduos surdos têm marcas da subordinação aos aspectos políticos, históricos e sociais dominantes que fazem valer a prevalência ouvintista²⁹. Isto os coloca em uma situação de passividade e falta de consciência social que tem sido por muitas vezes ofuscada por discursos que relatam uma necessidade de reabilitação e/ou necessidade da Língua Portuguesa, ocultando, dessa forma, as questões particulares que contemplam a realidade psicossocial e cultural desses sujeitos

Nesse sentido, identificamos no discurso de Akira elementos que reafirmam esta mediação invocada por Dorziat (2011), visto que Akira se utiliza da ênfase de uma classificação clínica sobre a surdez e coloca a oralização do seu aluno, no

²⁹ Para fins de esclarecimento, vale enfatizar que, segundo Sá (2010), o oralismo/ouvintismo ora referido diz respeito à imposição exclusiva da língua na modalidade oral, objetivando a integração do surdo na cultura ouvinte e seu afastamento da cultura surda.

exemplo utilizado, como fator que torna mais simples o desenvolvimento da aprendizagem/compreensão das abstrações.

Sobre isso, podemos fazer menção à naturalização da crença sobre as línguas de sinais estarem ligadas ao concreto, sendo dessa maneira, mais dificultoso para os usuários da língua nesta modalidade fazerem uso de humor, sutilezas e algumas figuras de linguagem, por exemplo. Segundo Quadros e Karnopp (2004, p.35):

A alegação de empobrecimento lexical nas línguas de sinais surgiu a partir de uma situação sociolinguística marcada pela proibição e intolerância em relação aos sinais na sociedade e, em especial, na educação. Entretanto, sabe-se que tais línguas desenvolvem itens lexicais apropriados a situações em que são usados. À medida em que as línguas de sinais garantem maior aceitação, especialmente em círculos escolares, registra-se aumento no vocabulário denotando referentes técnicos.

Adicionado a essa informação supracitada, devemos considerar que não há limites práticos para a ordem, tipo ou qualidade de uma conversação em sinais, exceto aqueles impostos pela memória, experiência, assim como conhecimento de mundo/social de uma maneira geral. Portanto, ressaltamos que, diferente do que fora mencionado por Akira, as abstrações e domínio da Língua Portuguesa não são fatores que necessariamente fazem com que o sujeito esteja mais preparado para as compreensões.

Conforme já mencionado em argumentos anteriores, esses sinais apreendidos no discurso de Akira nos evidenciam as mediações construídas pela filosofia oralista, fortemente disseminada no Brasil³⁰, que partia da prerrogativa de que somente através das línguas orais auditivas os surdos poderiam se desenvolver emocionalmente, social e cognitivamente.

Diante do exposto, encontramos a seguinte situação: a crença de que, por muitas vezes, é considerado bem-sucedido o indivíduo surdo que adquire fala propriamente dita, estando mais apto ao processo de “inclusão” à sociedade, seguindo, então, o padrão de uma suposta normalidade. E, por sua vez, a tendência

³⁰ A filosofia oralista, em torno de 1911, marcou a história dos surdos que em muito se mistura com os aspectos educacionais, a partir do Congresso Internacional de Milão (1980) que tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir o uso de língua de sinais entre seus pares (GESSER, 2012).

em colocar surdos que possuem conhecimento em Língua Portuguesa com maior possibilidade de ter conhecimentos abstratos, pois toma empréstimos da língua oral.

Entendemos, portanto, que esse emaranhado de significações constituídas pelo sujeito marca de maneira substancial a sua atividade docente, baseado no que passa a falar sobre o funcionamento da “sala de aquisição³¹” em que trabalha conjuntamente com Yukki. As separações entre a atividade do “professor surdo” e do “professor ouvinte” se evidenciam, mostrando uma caracterização de “funções” marcadas pela língua. Vejamos:

[...] tem surdos por exemplo que não gostam de mim que sou ouvinte, minha formação é como professor, mas eles não gostam de mim, eles preferem trabalhar com professor surdo, Yukki...Já tem surdos que preferem trabalhar comigo, por que vou dar uma estrutura melhor pra Língua Portuguesa , eu vou mostrar pra ele outros elementos, então, falam: Yukki eu já sei alguns sinais, então eu quero ir junto com Akira.

Então é, teve semana que foi trabalhar, por exemplo, o meio ambiente [...] aí senta eu e Yukki, e decide que dentro do meio ambiente, a gente vai trabalhar os animais. **Ele trabalha a sinalização dos animais e eu trabalho as palavras de língua portuguesa dos animais.**

Nestes pré-indicadores destacados, são fortemente observadas que, mesmo com formações idênticas em Pedagogia, há uma caracterização de “ser surdo” e “ser ouvinte” que norteia toda a organização do trabalho entre Akira e Yukki, tanto no que se refere ao planejamento e execução das aulas, quanto às próprias escolhas educacionais dos alunos.

Sabemos que na proposta de Educação Bilíngue, o professor instrutor, conforme decreto n.º 5.626/2005, deve ser preferencialmente surdo, assim como chamamos atenção que essa solicitação se encontra marcada por uma militância que perpassa todo o histórico da Educação de Surdos, marcando a necessidade de um professor considerado como referência para os surdos que se encontram em fase de aprendizagem.

Para isso, Sarmiento e Fumes (2013) atestam que a escola bilíngue deve oportunizar o desenvolvimento da Língua de Sinais, tendo professores (surdos) que

³¹ Nome dado à sala de ensino de Libras na instituição frequentada para realização da pesquisa.

servam como referências de utilização desta, bem como um ambiente escolar que venha a oportunizar as práticas referentes à Língua Brasileira de Sinais.

Isto posto, Akira reconhece a necessidade do surdo como aluno possuir um envolvimento linguístico com um professor referencial, também surdo. É importante lembrar que a Libras será ensinada na escola de maneira constitutiva, ou seja, fora do ambiente familiar, por professores. Essa situação, ao nosso ver, implica em mais uma razão para que o ensino da língua busque, da maneira mais espontânea possível, uma semelhança em como se dá esse ensino com pais ouvintes e filhos ouvintes ou por pais surdos e filhos surdos.

Colaborando nesta reflexão, trazemos os apontamentos de Doziart (2011, p. 03):

[...] pelo fato de a grande maioria dos surdos ser pertencente a famílias de ouvintes, torna-se imprescindível a organização de um meio linguístico adequado que venha suprir essa limitação. Dessa forma, a escola [...], desde cedo [...] é possível criar um ambiente linguístico que não se restrinja à comunicação surdo-intérprete ou surdo-professor, mas que dê oportunidade de uma comunicação fluente, viva e natural, entre os colegas, o professor e os surdos mais velhos. A partir daí, não só a veiculação de todos os tipos de conteúdos curriculares se torna viável, como também a consolidação de uma forma particular de ver o mundo, a partir das informações visuais e da emergência de diferenças dentro da diferença. Esse é o critério para uma educação de fato [...].

Talvez, seja essa mediação que faz com que Akira signifique que o ofício dele como docente, apesar de burocraticamente ocupar na instituição a mesma função que Yukki esteja correlacionado com o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) do que com a Libras, quando afirma **“vou dar uma estrutura melhor pra Língua Portuguesa”**.

Outrossim, acreditamos também que a preferência percebida por Akira quando explica **“tem surdos, por exemplo, que não gostam de mim que sou ouvinte [...] eles preferem trabalhar com professor surdo, Yukki”** tenha correlação com esta realidade apontada e com o referencial, no sentido de que crianças surdas percebem Yukki como seu par (modelo).

Podemos refletir que, possivelmente, essa situação notada e/ou reconhecida por Akira no seu cotidiano como docente, o afaste “da responsabilidade” para com o

ensino da Libras e aumente o seu comprometimento com a docência no que tange à Língua Portuguesa.

Portanto, apreendemos que os sentidos do professor Akira levam em consideração essa proposta, em que os surdos devem ser ensinados Libras por um professor também surdo para que, por conseguinte, tenham um referencial linguístico e social. No entanto, entendemos que esse discernimento sobre a situação educacional e também linguística do surdo na escola, mostra-se em alguns momentos como fatores impeditivos para um trabalho de colaboração entre os docentes envolvidos. Vejamos algumas colocações do professor que nos alertam a essa interpretação:

[...] e eu raramente penso numa aula especificamente pra elas (alunas surdas), eu estou com ele junto na sala de aula, mas pensando na aquisição da segunda língua.

Bem, pra mim colaboração é um trabalho que tem uma interação contínua e uma resposta contínua, ou seja, eu trabalho com você, eu mostro pra você e você me responde se tá bom ou se tá ruim, e aí a gente faz, refaz, aplica, viu que tava ruim, refaz, aplica de novo. Até conseguir chegar a um resultado, pra mim colaboração entra nesse processo. Eu trabalhando com Yukki eu acho que a gente só interage [...] então eu acho que a gente não trabalha com colaboração aqui.

Com essas palavras, o professor–sujeito parece revelar que, através da reflexão, existe a possibilidade de um trabalho em colaboração quando afirma **“Eu trabalhando com Yukki, eu acho que a gente só interage”**.

Nessa perspectiva, são os significados entre uma militância que busca a legitimidade de sua língua e um espaço educacional de qualidade, bem como o reconhecimento da importância do autoconhecimento e a participação do sujeito surdo no mundo que medeiam dialeticamente os sentidos do professor Akira para com sua atuação docente. Esse movimento gera transformações não apenas em Akira, mas no seu ambiente de trabalho como um todo.

No caso em análise, essas transformações separam o ser surdo e ouvinte, o que gera, como apreendido na própria fala do professor, a constatação sobre não trabalhar em colaboração com Yukki no objetivo de ensinar Libras: **“eu acho que a gente não trabalha com colaboração aqui”**.

Essas discussões nos deixam a possibilidade de concluir previamente que estes caminhos nos mostram o que diz respeito ao sujeito em suas expressões particulares configuradas pela sua história e socialmente determinado.

5.4 Articulação dos internúcleos

Na intenção de alcançar o objetivo enunciado, apreender as significações de um professor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização sobre a atividade docente e, após análise intranúcleos, trazemos uma breve e possível articulação internúcleos.

Acreditamos e concordamos com Aguiar e Machado (2016) que, neste movimento de articulação dos núcleos entre si – e com as condições sociais, históricas, ideológicas, de classe, gênero, e, sem dúvida, com os conhecimentos cientificamente produzidos sobre a área em questão –, uma nova realidade surge: mais complexa, integrada, reveladora das contradições.

Este movimento é fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos, uma vez que Aguiar e Machado (2016) consideram que a produção do conhecimento se dá em contextos socialmente determinados e que a construção do objeto, bem como das interpretações feitas na tentativa de explicá-lo e de contribuir para sua transformação, fazem parte de um contínuo processo de construções teóricas as quais permitem novas e sucessivas aproximações em relação ao real.

Mais uma vez, Aguiar e Ozella (2013) explicam que a apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões, muitas vezes parciais, prenes de contradições, não significadas pelo sujeito, mas que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele.

Mediante essas informações, vale-nos refletir: quais as contradições que permeiam o discurso de Akira?

Tentando dialogar acerca dessas aproximações com o real, percebemos que um dos pontos que articulam os dois núcleos está no fato do professor recorrer à legitimidade da língua e defendê-la através do discurso da inclusão no primeiro núcleo, entretanto, no segundo núcleo, Akira, em suas práticas docentes, separa as condições de aprendizagem entre o ser surdo e ser ouvinte, por muitas vezes,

colocando surdos oralizados na condição de “mais fáceis de serem ensinados/aprenderem”.

Devemos ter claro em mente que as contradições têm a sua gênese no social, por vista disso, compreendemos que o universo da surdez tem permeado em diversas situações que misturam a militância surda em relação às imposições consideradas por eles como ouvintistas, que descaracterizam a surdez como uma condição identitária e usuária de uma língua em modalidade gesto visual.

Em contrapartida, estamos tratando de uma naturalização exacerbada acerca do conceito de normalidade que, em uma sociedade predominantemente composta por sujeitos ouvintes, trata a surdez como algo a ser reabilitado e busca em surdos oralizados maior proximidade com esse conceito imposto do que deve ser ideal para aquele contexto social.

Diante disso, o trabalho do professor passa a ser exercido na Educação Superior e na Educação Básica, onde Akira relata suas vivências em dois contextos distintos, ora como aluno, ora como docente. Banhado pelas mediações por nós discutidas, em dado momento assume o discurso de valorização das diferenças e de oposição à prevalência de características ouvintes em relação à surdez. Em contrapartida, contradiz a proposta anterior, quando confunde a condição de aprendizagem, comparando surdos que têm domínio da oralidade e Língua Portuguesa com aqueles que não, alegando que este grupo aprende com mais facilidade.

Aguiar e Ozella (2013) atestam que, ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem-se no ponto de partida. Sabemos que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido.

Nesse contexto, com base na ideia dos autores supracitados, o que buscamos aqui foi aprofundar o nosso objetivo geral e buscar elementos da essência do sujeito, ultrapassando a aparência. Desse modo, a partir do que já fora analisado, podemos inferir que os recursos objetivos acabam por mobilizar os subjetivos, portanto, há sempre afetação de um sobre o outro e, por conseguinte, se constituem dialeticamente nesse processo.

5.5 Considerações finais

Para apreender as significações constituídas pelo sujeito *in loco* dentro dos principais temas que atravessam os dois núcleos, podemos destacar que, ao se confrontar com algumas situações e mediações que o impulsionam, o professor Akira passa, no decorrer de sua história, por alguns embates.

O primeiro ponto trata-se da função social do trabalho e as significações vivenciadas, tanto por ele, quanto por sua família, ocasionando em um rompimento com esta. Esse rompimento familiar, pautado nas significações do professor sujeito, mediados pelo trabalho e seus significados sociais, ocasionaram em uma ênfase em seu processo de graduação que veio a ser transformado por outras situações que o fizeram se posicionar como militante da bandeira da inclusão de pessoas com surdez.

Foram destacadas algumas relações mediadoras, como as relações entre a professora Virgínia e Yukki, aluno surdo de Pedagogia, que, posteriormente, tornou-se seu companheiro de trabalho.

Ao ingressar em sua vida profissional, Akira carrega consigo todos esses processos quando legitima a importância da Língua de Sinais e reconhece a necessidade de contextos para o seu ensino, no entanto, as situações sociais que colocam surdos e ouvintes em posições contrapostas aparecem de maneira notória quando, em suas narrativas, emergem explicitamente as funções “surdas” no ensino de Libras e “ouvintes” no ensino de Língua Portuguesa. Esta situação afasta os professores (Akira e Yukki) da proposta de um trabalho colaborativo.

Sabendo que o individual é exclusivo do sujeito, mas que esta particularidade é construída nas sínteses de múltiplas determinações, se fazem presente nas significações de Akira alguns fenômenos naturalizados, como a construção normalização/anormalidade e algumas hierarquias entre a condição de surdos e ouvintes. No entanto, em contradição com estas aparece uma luta clara e efetiva em torno da inclusão de pessoas com surdez, pela legitimidade da Libras, bem como por uma escola que oportunize a comunidade surda.

Por isso, temos um movimento dialético na relação objetividade e subjetividade de Akira, “atribuindo” vida às suas significações e nos revelando a

essência deste sujeito, destacando que temos plena convicção de que esta conclusão não é estática e que as transformações são constantes.

5.6 Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio –histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

_____, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bra. Estu.Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322

_____, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245

BEHARES, Luis. Língua e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. (In) SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. **O Direito dos Surdos à Educação: que educação é essa?** DORZIAT, Ana (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Surdez**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FURTADO, Odair. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue dos surdos**. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: expressão popular, 2011.

LODI, Ana Claudia Baleiro. **A Leitura em segunda língua: práticas de linguagem**

constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes** vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. (In) LODI, Ana Cláudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SARMENTO, Viviane Nunes Sarmento; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas**. 2013.133f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Alagoas, 2013.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Vlamária. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicol. Soc.** [online]. 2007, vol.19, n.spe, pp.38-46.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEÇÃO 6: “O MOMENTO EM QUE MAIS ME SENTI MARCADO FOI QUANDO ENCONTREI O PROFESSOR SURDO E COMECEI A USAR A LIBRAS”: as significações de um professor surdo bilíngue sobre o ensino de Libras

6.1 Introdução

Estudos que versam sobre educação bilíngue (MEGALE, 2006; CARDOZO, 2011), sendo esta de línguas orais ou gesto visuais, percebem uma divisão acerca do seu funcionamento, em dois grandes grupos, quais sejam: quando se discutem grupos dominantes, quase sempre de caráter elitista, visando ao aprendizado de um novo idioma e, quando falamos de grupos minoritários, cujos alunos são frequentemente provenientes de grupos indígenas no Brasil e/ou os hispânicos nos Estados Unidos.

Quadros (2012) chama atenção para o fato de que o Brasil, apesar de ser um país considerado monolíngue, possui grande número de imigrantes dos vários lugares do mundo, como: japoneses, chineses, espanhóis, Italianos, libaneses, sírios, haitianos, entre outros, daí porque a educação bilíngue vem tomando cada vez mais espaço, principalmente, no estado de São Paulo.

Neste contexto, a educação de surdos tem sido reivindicada em uma perspectiva bilíngue, cuja proposta vem sendo defendida na escolarização de pessoas surdas. A maioria delas envolve um currículo adaptado e professores qualificados, como também o reconhecimento da importância de metodologias/estratégias visuais para que o ensino nesta perspectiva seja contemplado.

Portanto, não apenas as questões puramente linguísticas devem ser consideradas quanto se trata da educação bilíngue, visto que alguns fatores devem ser observados conforme Quadros (2008) afirma:

As realidades psicossocial, cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais ao se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e de sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Os profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (a língua de sinais) que é adequada à criança surda, que essa língua permite à criança um desenvolvimento da

linguagem análogo ao de crianças que ouvem, que essa criança pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas, que existem comunidades de surdos; enfim, devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de uma outra forma de se comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial. Deve-se garantir à família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 2008, p.29).

Há uma reconstrução significativa quando estamos falando sobre a educação de surdos e a escola bilíngue. Mais especificamente, podemos afirmar que há uma confluência de significados do “ser surdo” no contexto educacional, onde o planejamento, o currículo e o projeto político-pedagógico como um todo devem considerar essas marcas identitárias, históricas, linguísticas e/ou culturais do aluno, reformulando a escola e consolidado, dessa forma, a participação das pessoas com surdez nos espaços educacionais.

Acerca do delineamento da proposta bilíngue. Quadros (2008, p. 28) acrescenta que:

Deve-se atentar para as culturas nas quais a criança está inserida. A comunidade surda apresenta uma cultura própria que deve ser respeitada e cultivada. Ao mesmo tempo, a comunidade ouvinte tem sua cultura. Por isso, uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural³² da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos

Diante disso, o respeito à condição sociolinguística da surdez implica também no reconhecimento desse indivíduo como bicultural, visando o alargamento de suas possibilidades, não apenas educacional, mas também psíquica e linguística, visto que estas se ampliam com a consolidação da linguagem.

Torna-se também importante mencionar o que Quadros (2008) discute sobre essas formas de pensar o bilinguismo e o biculturalismo. A autora afirma que estas são influenciadas por fatores de ordem ideológica e filosófica e que essa opção na escola requererá muita reflexão sobre as razões, objetivos e finalidades do tipo de proposta educacional. Nesse caso, a presença de surdos adultos para a tomada de

³² Aqui utilizamos a expressão natural, pois a literatura sobre surdez vem utilizando esta expressão em suas obras. Para o nosso estudo, optamos por compreender como uma aquisição de maneira espontânea.

decisões contribui para que pontos de vista obscuros relacionados à surdez sejam visibilizados para a comunidade escolar.

Tendo em mente esses aspectos, consideramos que as especificidades educacionais/metodológicas, no caso da pessoa com surdez, não significam obstáculos por assim dizer, mas representam a diversidade cultural e lingüística na escola. E, a sociedade deve reconhecer nesses indivíduos as mesmas capacidades linguísticas e potenciais dos ouvintes, não só no que tange à educação, mas também à participação em tarefas sociais corriqueiras

Diante do exposto, fica claro que, quando tratamos de fato da educação do aluno surdo no espaço escolar, esta precisa ser realizada de modo a garantir o acesso aos conhecimentos que estão sendo tratados, a participação destes alunos nas atividades escolares e o avanço no seu processo de escolarização, além do respeito pelas condições linguísticas e, por conseguinte, ao que essa construção acarreta.

Essa prática necessita a observação e a efetivação de uma série de medidas, de modo que o aluno surdo também possa partilhar com seus colegas de rotinas e temas acadêmicos de maneira integral, inclusive os criados por eles, como entender e produzir estórias, produzir materiais, em suma, ser sujeito ativo no processo educacional/ escolar.

Muitas dessas solicitações têm se consubstanciado na necessidade de existir professores/instrutores surdos nesse universo educacional, visto que além da necessidade de, na maioria dos casos, a língua ser ensinada no próprio ambiente educacional é mister a presença de um referencial adulto surdo, tanto para abordar o que tange aos aspectos da língua de uma maneira geral, como também englobar as necessidade culturais já discutidas anteriormente.

Entretanto, ainda que diante deste crescimento e das propostas de leis, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), bem como o decreto n.º 5.626/2005, que asseguram este direito para a escolarização das pessoas com surdez, acreditamos que uma série de inadequações estão presentes na escola e, por conseguinte, nos remetem algumas indagações; qual escola bilíngue, de fato, estamos reinvidicando? Estão sendo levados em consideração as características sócioeconômicas, culturais, estruturais, etc, de cada região – realidade objetiva - para o funcionamento desta proposta?

Acreditamos que todos estes fatores questionados, bem como a realidade objetiva e subjetiva dos profissionais e os espaços educacionais da região em que se efetiva esta educação, de uma maneira geral, confrontam-se significativamente com a construção da escola bilíngue³³.

Visto isto, partimos da mesma proposição do professor Akira³⁴ sobre a necessidade do conhecimento acerca dos sentidos e significados –dando voz aos nossos sujeitos - deste docente atuante desta escola bilíngue, já que estes muito podem revelar sobre a realidade subjetiva e objetiva com as quais estamos debruçados.

Nestes termos, buscamos com o seguinte estudo: apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais que trabalha com surdos no processo de escolarização sobre a atividade docente exercida

Para tanto, apresentamos a metodologia pertinente.

6.2 Metodologia

Com vista a alcançar o objetivo proposto desta pesquisa qualitativa, tivemos como participante desta pesquisa Yukki ; nome fictício que, na cultura japonesa significa “coragem”. Ele possuía formação em Pedagogia e atuava como instrutor bilíngue (Libras/Português) no processo de ensino de Libras em um Centro de atendimento de Garanhuns que atendia não só as demandas da região, como também, regiões circunvizinhas.

Para apreender os dados, os produzimos realizando entrevistas como instrumento tendo como foco a história de vida do sujeito participante, o ensino de Libras e a colaboração. Importa destacar que as foram realizados um total de três entrevistas, todas estas em Língua Brasileira de Sinais, portanto, filmadas.

A pesquisadora por possuir proficiência na língua atestada pela Universidade Federal de Santa Catarina, através do PROLIBRAS³⁵ não precisou da presença de um intérprete. Assim, as entrevistas foram realizadas no centro de atendimento em que Yukki trabalhava, em uma sala isolada, individualmente. Posteriormente as

³³ Seja este o modelo de escola contemplado pela construção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), seja o modelo contemplado pelo decreto 5.626/05.

³⁴ Vide capítulo 5

³⁵ Proficiência de Libras

entrevistas foram transcritas e traduzidas pela pesquisadora para Língua Portuguesa e conferida pelo sujeito participante para qualquer dúvida, confirmação ou discordância.

Para análise dos dados gestados foram utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013), tendo como fundamento a Psicologia Sócio Histórica. No caso presente, organizamos dois núcleos respectivamente:

Núcleo 1: O sentimento gerado pelo “não conseguir”: sobre ser surdo entre padrões e diferenças e

Núcleo 2: “As pessoas se questionavam em como eu iria aprender”: invertendo a relação do “não conseguir” para o “perceber e evoluir”

O primeiro núcleo 1 foi composto pelos seguintes indicadores: **A necessidade do som versus a forma visual da surdez / A relação familiar e a compreensão da surdez.**

O segundo núcleo, por sua vez, foi formado pelos referidos indicadores: **O despreparo dos processos educacionais e a ênfase na Língua Portuguesa / A importância da Libras e a referencialidade do professor surdo / A importância dos significados dos sinais: quando as vivências³⁶ afetam o fazer docente**

Nesse contexto, ao buscar um aprofundamento/ análise das significações do professor Yukki, levamos em consideração - como categorias - as mediações que também se fizeram presentes nessa construção. Uma vez que são justamente as mediações que orientam a apreensão do real, além do movimento inseparável das emoções que ocorrem de maneira involuntária, que são as necessidades, como ainda as mobilizações/ações que nos conduzem ao atendimento de nossas necessidades(motivos).

Vale salientar que esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética da Universidade Federal de Alagoas cujo número do parecer foi 2.636.956 tendo e que que seu participante Yukki, assinou o Termo de Compromisso e Livre Esclarecido.

³⁶ Sabemos que nos estudos de Vigotski (1934/2010) vivência consiste na unidade sistêmica consciência/personalidade na relação com o meio e, quando analisada tomando por base os estudos da Perijivânie, é rica fonte de informações sobre a constituição do sujeito. No entanto, nesse artigo, em específico embora possamos usar o termo “vivências” em outros momentos, não pretendemos ingressar nas discussões desta categoria de análise em específico.

6.3 Análise dos dados produzidos

Núcleo 1: O sentimento gerado pelo “não conseguir”: sobre ser surdo entre padrões e diferenças

No que tange às significações constitutivas deste núcleo, no momento em que pedimos para que o professor narrasse sua história de vida e nos trouxesse aspectos que considerava importante deste seus caminhos, Yukki, como podemos ver nos pré-indicadores a seguir, iniciou destacando sua escolarização. Vejamos alguns pré indicadores:

[...] quando eu era pequeno usavam a fonoaudióloga, mas ela oralizava e para mim isso não era claro. Por exemplo: **ela pedia que eu repetisse o som das palavras e a entonação que ela colocava**, então, se ela falasse um “aaaa” (alongado), eu teria que repetir com a mesma proporção do alongamento da voz. **Ela pedia para que eu pronunciasse “ta”, depois o “pa”**. **Eu tentava muito, mas não conseguia. Minhas cordas vocais doíam. Eu me sentia cansado, minha cabeça doía também [...]**.

Por isso, acabava me saindo mal nas provas, nas atividades práticas e à tarde também com a fono, **pois eu não conseguia evoluir[...]**

Então, minha rotina virou o seguinte: era de manhã na escola, à tarde na fonoaudióloga e eu ficava pedindo a Deus pra me livrar disso.

Através das narrativas do professor Yukki, apreendemos dois movimentos marcantes: o primeiro consiste na situação social do sujeito surdo em uma sociedade composta em sua maioria de pessoas ouvintes. Essa experiência terminava por ocasionar uma série de cobranças para que este se adequasse às expectativas/padrões desta sociedade “ouvinte” que, por sua vez supervaloriza o som, e entende-o como principal requisito para o desenvolvimento da pessoa com surdez.

Na narrativa do professor, esta situação foi evocacionada, como percebemos através do trecho: **“Ela pedia para que eu pronunciasse “ta”, depois o “pa”, eu tentava muito, mas não conseguia. Minhas cordas vocais doíam, eu me sentia cansado, minha cabeça doía também”**.

O segundo movimento, trata-se de como Yukki significou esta diferença, em como essa situação coloca/va-o no papel de um sujeito social que “não é como os demais” e precisa/va se esforçar para atingir um determinado padrão, “buscando a compensação do que lhe falta”. Percebemos que essa diferença é vivenciada pelo

sujeito em formato de impotencialidade e culpa como ele explicitou em sua fala: **“pois eu não conseguia evoluir”**.

Acreditamos que muito dos elementos que marcam os pré-indicadores da entrevista de Yukki coadunam com uma “tradição histórica” de um sujeito padrão, pautado no discurso da normalidade. Essa cobrança pela oralização busca esta normalidade, o que, ao nosso ver, deve ser problematizada, perspectivando o seguinte ponto de partida, conforme Skliar (1999, p. 18):

Compreender o discurso da deficiência, para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está em uma cadeira de rodas ou que usa um aparelho auditivo ou que “não aprende” segundo o ritmo ou a forma como a norma espera, senão os processos sociais, históricos, econômicos e culturais que regulam e controlam a forma acerca de como são pensados e inventados os corpos e as mentes dos outros. Para explicá-los, mais detalhadamente: a deficiência não é uma questão biológica e sim uma retórica social, histórica e cultural. A deficiência está relacionada com a própria ideia da normalidade e com sua historicidade

O que podemos denunciar nesta assimetria é que o ponto de vista da “maioria dominante” goza de um prestígio “da verdade”, ou seja, da norma expressa pelo sistema social em seu conjunto. Esse discurso, conforme já vimos é instituído historicamente, assim como a própria ideia de normalidade/anormalidade e, por esse suposto, naturalizando o fenômeno da exclusão.

Portanto, o que percebemos diante a este movimento no âmbito da surdez³⁷, é uma suposta condição de inferioridade, não só pela ausência biológica da audição, como também pelo não uso de línguas orais. Nesses termos, o ponto de vista das pessoas surdas, ou qualquer opinião que refletisse sobre uma concepção diferente, que não o da aprendizagem das língua orais em detrimento à gesto visual, poderia ser considerado como um erro.

Exemplo disso, encontra-se no contexto da história da educação de surdos, quando em 1880 no famoso congresso de Milão, houve uma votação sobre a melhor maneira de educar às pessoas com surdez e foi considerado incontestável a superioridade das línguas orais, tal como subescreve os anais do congresso:

Primeira Resolução (160 votos a favor e 4 contra): O CONGRESSO: Considerando a incontestável superioridade da linguagem oral sobre

³⁷ Aqui pensamos na surdez em sua condição psicossocial, uma vez que a partir desta a surdez é vista a partir de uma condição sócio, cultural e identitária diferenciada e possui o uso da Língua Brasileira de sinais como parte do reconhecimento dessas condições.

a de sinais na reintegração do surdo-mudo à sociedade, permitindo a mais perfeita aquisição de conhecimento. Declara: Que se deve dar preferência ao Método Oral ao invés do método de sinais para a educação e ensino do surdo-mudo. (KINSEY, 2011, p. 19) Oitava Resolução (160 a favor - 4 contra).

Sabemos que “na relação mediada, homem e mundo estão contidos um no outro e, desse modo, não se limitam a ser reflexo um do outro. Homem e mundo não existem de forma isolada; estão em permanente relação constitutiva” (AGUIAR; LIEBESNY; MARCHESAN; SANCHEZ, 2009, p. 58).

Levando em consideração esses fatores, sabemos que a partir das concepções da Psicologia Sócio Histórica nada é isolado, ou seja, existe uma conexão dialética de tudo o que existe, na busca de compreender e/ou historicizar o sujeito, para que com isso, possamos escapar do pensamento do homem de maneira isolada e absolutizada.

Posto isto, entendemos que em Yukki, como consequência de uma suposta tradição histórica, pelo entendimento clínico da recuperação da “deficiência da fala”³⁸, foram geradas formas de controle na educação, as quais afetaram os significados sociais e, por conseguinte, os sentidos de sua condição de modo a se culpabilizar por não alcançar o padrão dominante.

Observamos isto quando diz: “**pois eu não conseguia evoluir**”, além um limite emocional para que suas idas à fonoaudióloga acabassem: “**eu ficava pedindo a Deus pra me livrar disso**”. Nesse caso, acreditamos que este processo de culpabilização, insegurança e insatisfação consigo, enfatizam os marcantes resultados das relações de hierarquias e assimetrias de poder.

Dadas tais assimetrias, são criados discussos sobre uma falsa inclusão que, por sua vez, pautada no discurso da diversidade determina qual o padrão – dominante - a ser alcançado, evidenciado os grupo mais e menos fortes. Desse modo, existe um falso consenso de que as pessoas estão vivendo em igualdade com a “diversidade” e, como se por trás não existisse uma norma padrão, cuja suposta “diversidade” não existe fora deste domínio. Sobre isto e a concepção das diferenças, concordamos com Skliar (1999):

³⁸ Utilizamos esta expressão a partir dos diagnósticos clínicos que supõem a surdez como a ausência auditiva e, por conseguinte, impossibilidade ou “deficiência da fala”. Embora não concordemos com o uso, utilizamos para deixar mais enfática a menção.

Algumas marcas que possibilitam a compreensão das diferenças seriam: as diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade"; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (SKLIAR, 1999, p.23).

Para tanto, não podemos deixar de tornar lineares e diretas as significações de Yukki e a realidade objetiva, principalmente quando consideramos as relações concretas existentes entre pessoas surdas e ouvintes. Mesmo porque, "o sentido real de cada palavra é determinado, no fim as contas, por toda riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra" (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Nesse sentido, acreditamos que as palavras expressas por Yukki, constituem-se em um movimento significativo sobre a realidade objetiva e sua subjetividade, de modo que, tomando por base a existência de um padrão de domínio (normalidade), ou seja, uma organização social com base em padrões homogeneizadores e de controle, as possibilidades das pessoas com surdez são vistas de maneira reducionistas estabelecendo um "dever ser" que, supostamente, não será alcançado.

Estas mediações, por sua vez, não passam despercebidas e marcam as significações do professor Yukki, tonando sua fala para nós, não apenas relatos imediatos, mas sim, uma síntese dialética de/com tudo o que existiu e existe no mundo objetivo por ele vivenciado.

Isto nos é claro, pois Aguiar e Ozella (2013) nos explicam que significado e sentido são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação e constituição dos humanos. Jamais poderão ser considerados e, assim, apreendidos dicotomicamente.

Seguindo nossas apreensões, destacamos mais alguns pré-indicadores :

[...] Mas a escola só ensina oralizando e eles acreditavam que eu poderia aprender assim.

O tempo foi passando e eu continuava perdendo o ano. As pessoas se questionavam em como eu iria aprender, pois eu tentava estudar e não conseguia aprender nada.

Quando eu cheguei na escola, no primeiro dia, fiquei muito nervoso, com **trauma pelas situações que havia passando antes** [em outras experiências escolares.

Tendo por base estes sentidos de Yukki, esse modo de ver e sentir do professor nos promove uma abertura para um questionamento emergente: as pessoas com surdez têm sido “pensadas” de maneira a estar descentradas do projeto de homogeneização?

Torna-se claro para nós que são “armados” um conjunto de conceitos, comportamentos e influências normativas que se instituem de diversas maneiras, mas com o objetivo principal de controle e suposta recuperação daquele grupo que não são denominados “comuns ou normais”.

Exemplo disso estão nas significações de Yukki que nos levam a compreender a partir das suas vivências essas cobranças de adequação ao projeto de homogeneização que supracitamos. Sobre o exposto, apesar do nosso sujeito pesquisador ser o professor Yukki, não podemos deixar de levar em consideração que esta realidade sobre a surdez não afetou apenas ele. Podemos citar, como exemplo, a situação narrada no trabalho Monteiro e Ratner (2010) por um dos seus sujeitos, que era surdo:

[...]Os meus pais sofreram muito e me faziam sofrer também por que eles estavam certos que eu ia falar normal, como ouvinte. Toda vez que saíamos do centro oralista, era aquela perturbação em cima de mim! Toda vez que se falava com médicos, fonoaudiólogos, especialistas, era o dia do medo, da angústia. Eu seria ouvinte. Era isso que eles esperavam. Só que não é assim. Por mais que se treine com fonoaudióloga, a fala do surdo nunca será igual ao do ouvinte. Nem mesmo com resquício auditivo. Surdo é surdo. Ouvinte é ouvinte. Demorei para compreender e aceitar que não seria assim. Sofri. Doe demais” (MONTEIRO; RATNER, 2010, p. 05).

Sabemos que esta forma de significar apreendida na fala do professor Yukki e dos depoimentos colhidos na pesquisa de Monteiro e Ratner (2010), estão contemplados as vivências em torno desses projetos centrados na “normalização” dos comportamentos. Mais precisamente, no caso da surdez, a busca por inserir

formas históricas e biológicas de pessoas ouvintes em prol de uma suposta recuperação da ausência sensorial é marcante.

Não obstante, esta busca é sentida e/ou significada pelos sujeitos e, por conseguinte, marcam suas histórias com culpas, isolamento e sofrimento tendo por argumento a surdez. Diante disso, passamos a nos questionar novamente: esses sentidos construídos são produtos da ausência biológica da percepção do som?

Encontramos resposta em Vigotski (1999), quando analisa a educação social para pessoas surdas ou pessoas cegas e chama atenção para os seguintes aspectos:

No entraré a analizar científicamente los conceptos de sordomudez o ceguera. Me detendré en las ideas generales que se pueden encontrar usualmente en la literatura. *La ceguera o la sordera como hechos psicológicos no existen para el propio ciego o sordo*. En vano imaginamos que el ciego está sumergido en las tinieblas y que él siente la oscuridad como si hubiera caído en un hueco oscuro. Investigadores de gran prestigio atestiguan que (como demuestra el análisis objetivo y las impresiones subjetivas de los propios ciegos) lo que imaginamos es totalmente erróneo. Los ciegos no sienten directamente su ceguera, al igual que los sordos no sienten el silencio deprimente en el cual se encuentran. Quisiera demostrar que para el pedagogo, es decir, para la persona que se aproxima al niño ciego con la intención de educarlo, existe no tanto la ceguera como un hecho directamente biológico, como las consecuencias sociales de este hecho, las cuales hay que tener en cuenta (VIGOTSKI, 1999, p.124).

Diante disto, para além do biológico, a surdez é em primeiro lugar sentida socialmente se entrelaçando, tanto pelo conjunto (sociedade) quanto pelo sujeito. Neste caso, afetando e/ou construindo sua relação com o mundo e vice versa. Assim, Vigotski (1999) chegou a conclusão de que o problema social resultante da “deficiência” que, de fato, deveria ser considerado como o problema principal.

Pautados nas conclusões de Vigotski (1999), podemos ponderar que a insatisfação consigo e com o meio percebida nas narrativas de Yukki possuem gênese social. Tal situação nos mostra um choque de sistemas que inunda de maneira conflituosa os sentimentos de Yukki, visto que, mesmo sabendo que se encontra em uma situação que o afetava de maneira negativa, ele buscou realizar um movimento que desencadeou um esforço pessoal, para “atender ao pleito social” estabelecido pela sua família. Sobre isso, vejamos alguns pré indicadores:

Eles diziam [referindo-se aos seus familiares] que eu podia, que acreditavam em mim [...] **Às vezes, choravam por isso, mas**

sempre me estimularam a estudar e a ser forte que eu iria conseguir.

Sou muito grato à escola, **a família do meu tio** que me deu essa segurança, **além dos meus pais que sempre me ajudaram muito.**

Minha família que antes pensava que eu não conseguia aprender e estavam preocupados, saíram de Garanhuns e quando chegaram em Recife tiveram o primeiro contato com a Libras. **Olharam minhas atividades e se impressionaram: o Yikki sabe Português. Meu pai chorou quando viu, se sentiu emocionado e percebeu que sua cobrança e persistência fez com que eu conseguisse.**

Nestes pré-indicadores, o professor Yikki nos remete a um movimento por parte da sua família para proporcioná-lo uma educação de qualidade, bem como a reação destes quando ele conseguiu expressar, de forma objetiva, os seus primeiros avanços para com a aprendizagem do português, na modalidade escrita.

Nesse ponto, podemos perceber que, ao mesmo tempo em que o sujeito encontrou apoio em sua família para trilhar sua trajetória educacional, em suas experiências: **“me estimularam a estudar e a ser forte que eu iria conseguir”**, , ficam também exposto o modo como esta conduz uma mobilização que supervalorizava a aprendizagem da língua dominante: **“olharam minhas atividades e se impressionaram: O Yikki sabe Português”**.

Estas significações mostram-nos que, antagonicamente, ao mesmo tempo em que Yikki recebe apoio dos seus familiares para o seu processo de escolarização e de aprendizagem, ele também destacou o sofrimento de seus familiares ao se depararem com a condição da surdez em uma cidade do interior de Pernambuco, como ainda, de excitação e/ou satisfação, gerada ao perceberem que o professor conseguiu escrever na Língua Portuguesa.

Compreendemos que estas relações conflituosas se misturam e, aqui nos atrevemos dizer com base nas significações apreendidas de Yikki que o diagnóstico da surdez reconfigura a dinâmica parental dos sujeitos. “Podemos dizer que se tornar pai ou mãe de uma criança surda é ter os papéis de pai e mãe tensionados, reposicionados, dando origem a novos pais e à novas mães” (MONTEIRO; RATNER, 2010, p.05).

Esta situação, acerca da relação transformadas em seus pais sem dúvida, afeta consideravelmente as relações do professor Yikki para com o mundo. Isto porque, Aguiar (2000) nos conduz ao conhecimento de que o indivíduo concreto é

mediado pelo social, que é determinado histórica e socialmente não podendo ser entendido desvinculado desta relação.

No caso das pessoas com surdez, a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem com seus pares e com ouvintes e os resultados desse vínculo são desenhados na relação objetividade e subjetividade e, por conseguinte, na construção de suas significações.

Com base em alguns estudos (MONTEIRO; RATNER, 2010; YAMAMOTO, 2017; VASCONCELOS et al, 2016) em que pessoas surdas são os sujeitos e fazem narrativas sobre diversas situações, encontramos uma proximidade nos tensionamentos revelados nas falas de Yukki sobre as relações familiares e sociais. Parece-nos uma mescla de decepção e, posteriormente, cobranças que são desempenhadas para que o sujeito possa ultrapassar sua “incompletude” e se tornar ouvinte.

Neste sentido, vejamos o depoimento de uma surda de 30 anos, mencionada pelo nome fictício de Tereza no trabalho de Monteiro e Ratner (2010, p. 06):

[...] Eu percebi que o olhar da minha mãe mudou. No dia em que voltamos do hospital, o olhar dela mudou. Lembro bem disso porque... vou explicar. Era o meu aniversário de cinco anos e naquela semana tinha passado um mascate pela fazenda. Ele vendia roupas e muitas coisas. Mas eu ficava de olho no saco de balinhas, na verdade, no saco de jujubas. A minha mãe tirou dinheiro do avental e comprou um saquinho pra mim. No dia do meu aniversário, ela fez um bolo. Foi o meu primeiro bolo. O bolo tinha uma cobertura branca e ela foi colocando as jujubas em volta do bolo, como um círculo. Eu estava na cozinha olhando, eu me sentava na escadinha. Ela ia colocando as jujubas e chorando. Eu não entendia. Mas, a minha mãe estava triste. Eu cheguei perto dela, quis fazer carinho, consolar. Ela me empurrou. Chorei. Ela chorou também e me mandou ir para o quarto. Me trancou. Eu fiquei muito tempo lá. Hoje, eu sei que ela chorou porque voltamos do hospital e, talvez, ela descobriu que tinha uma filha surda, que eu era surda. Minha família ficou muito triste. O meu pai tentava falar comigo e eu não entendia nada, eu apanhava muito. Eu me sentia culpada, mas hoje já não penso assim. Depois, quando fui crescendo, me perguntava por que aquilo tinha acontecido comigo. Mas já estou mais tranqüila, não tem problema. Foi muito triste para minha família. Sofri demais.

Esse fragmento, assim como as narrativas trazidas por Yukki, nos levam às conclusões de Vigotski (1999), já apontadas anteriormente, de que as consequências significativas do ser surdo são sociais e não biológicas. As narrativas do professor desvelam-nos essas significações, uma vez que esta busca e/ou expectativa com base em uma suposta normalidade vêm afetando os surdos em

muitos aspectos com vista a não inserção no universo lingüístico predominante e pelos múltiplos preconceitos ainda existentes.

Sobre isso, podemos destacar a fala de Doziart (2011):

Para isso, é preciso considerar que as diferenças dos surdos são social e historicamente construídas. E, é fato, essas construções têm as marcas da intolerância, da marginalização e do desrespeito aos direitos humanos. Os parâmetros do que acontece com a população, ou com algumas categorias bem definidas delas, são sempre lembrados, transformando diferença em anomalia, e, configurando essa anomalia na causa de todos os males sofridos. É necessário estar mais atento às convicções dos ouvintes participantes do ensino de surdos e, sobretudo, às dos próprios surdos. As interações professor (ouvinte)-aluno (surdo) e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos vão depender basicamente das concepções que os diversos segmentos envolvidos têm sobre a surdez e seus determinantes [...] (DOZIART, 2011, p. 02).

Encontramos - a partir das significações de Yukki - de um lado, as expectativas massificadoras sobre a forma de narrar e ver a surdez socialmente e, por outro lado, as narrativas do nosso sujeito e de outros surdos que se envolvem num choque para com a máxima da homogeneização.

Essa situação se mostra no formato de uma denúncia acerca das práticas sociais colonialistas para com a diferença e, sobretudo, os sinais de que os sentidos apreendidos por nós nas falas do professor, muito têm a dizer sobre a ofensiva exclusão na inclusão. Visto as diversos fragmentos que misturam a maneira negativa que este faz de si quando acredita que não aprende, que seus pais apresentavam frustrações sobre ele e as diversas tentativas de inserção aos padrões determinantes.

Segundo Skliar (1999), esse movimento apreendido em relação à realidade de Yukki, tem a ver com a idéia de existência de uma fronteira, que separa hipotéticos excluídos de hipotéticos incluídos, de acordo com sua capacidade ou incapacidade individual de permanecer dentro ou fora das instituições, de seu saber, poder, ter, ser, etc.

Refletir sobre isso pode ser um bom início sobre algumas mudanças significativas no contexto que envolve as aspirações da população surda e não surda de uma maneira geral. Compreendemos, que tais mudanças se ampliam e tornam-se necessárias na vida desses sujeitos, ainda mais, quando entra em cena a educação e suas questões.

No caso do professor Yuki, em suas narrativas, a educação e o seu processo, apresentam-se como marcantes e nos trazem aspectos primordiais acerca das subjetividades e da relação com o objeto constituídas pelo nosso sujeito. Dito isto e avaliando como importante fato apreendido em suas significações, apresentamos o próximo núcleo.

**Núcleo 2: “As pessoas se questionavam em como eu iria aprender”:
invertendo a relação do “não conseguir” para o “perceber e evoluir”**

No presente núcleo estão agrupados os indicadores que trabalham com as significações em que Yukki nos revelou acerca de sua trajetória educacional, que revelam o despreparo institucional e a ênfase no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, além das relações entre professores, a convivência com pessoas surdas e ouvintes e o momento em que conheceu a Libras.

Vejamos alguns pré indicadores:

Então tivemos [referindo-se a si e a sua família] **nessa época várias recusas de matrícula, pois quando descobriam que eu era surdo, a rejeição era imediata.**

Meu primeiro dia de aula, estava bastante ansioso, com medo, vergonha. Sentei discretamente na sala e fiquei observando. A professora tentava se comunicar comigo e oralizava. **Aquilo me deixou nervoso, ansioso, uma mistura enorme de sentimentos. E eu não conseguia entender. Os outros alunos olhavam preocupados. Havia atividades, escrita no quadro, cópia, eu olhava tudo, mas não conseguia entender, apenas olhava e copiava. Não conhecia o Português, as temáticas, atividades, nada.**

Os professores tentavam se comunicar comigo e sempre havia um entrave na comunicação e eu ficava bastante triste. **Nos dias de prova eu não conseguia fazer e minhas notas eram sempre “0”, “0”, “0” , “0”. Faltava clareza, diálogo e isso me deixava muito sozinho.** A escola era inclusiva, com ouvintes e eu era o único surdo.

De acordo com os depoimentos de Yukki podemos perceber um enfrentamento cotidiano vivenciado por ele nas escolas que funcionavam em uma

perspectiva supostamente inclusiva³⁹ - na verdade integracionista - e que se orientavam pelos caminhos da oralidade. De acordo com suas narrativas, predominava a ineficácia do sistema educacional no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda nesses termos, eram corriqueiras as situações de rejeições⁴⁰ de matrículas e as relacionadas à Língua Portuguesa. Sobre isso, sabemos que tal ênfase no processo de escrita de uma segunda língua aparecem nas significações de Yukki a partir de uma marca histórica que hierarquiza e/ou classifica línguas minoritárias e majoritárias, interferindo de maneira contundente na proposta bilíngue para educação de surdos.

As ênfases nos discursos do professor marcam um histórico repleto de proibições e de ideologias dominantes que afetam/ram a educação de surdos de modo contundente.

Se nos referirmos ao histórico da educação de surdos buscando esta análise ideológica da dominação, podemos perceber que as principais citações referenciais de educadores que estudaram sobre estas questões (PERLIN; STROBEL, 2014; PERLIN; STUMPF, 2012; SKLIAR, 1999; 2001; 2009; 2011) mostram a influência marcante da norma dominante e, conseqüentemente, da impositiva superioridade das línguas orais e escritas, atribuindo para estas um “signo de poder” (LODI, 2005, p.411).

Compreendemos que estes períodos que marcam esta hierarquização linguística se entrelaçam ao longo da história da educação de surdos desde as ideias de Pedro Ponce de León⁴¹ até o surgimento, com Charles L'épée, dos sinais metódicos na França, até o momento atual em que as ideias justapostas de uma educação bilíngue acaba por se concentrar de maneira exacerbada na aprendizagem das línguas orais na modalidade escrita.

Nesse contexto, Perlin e Strobel (2014) narram as proibições, o isolamento e os preconceitos no campo da educação e do uso da língua de sinais. Estas

³⁹ Vale explicar que pode-se destacar dois paradigmas: o da integração e o da inclusão escolar, os quais possuem concepções distintas de educação. Desse modo, o modelo integracionista propugnava que o aluno deveria se adaptar ao funcionamento escolar. Já a inclusão escolar, defende que é dever das escolas as adaptações referentes às necessidades dos seus alunos com deficiência (CALHEIROS; FUMES, 2016).

⁴⁰ Importa destacar que atualmente a recusa de matrícula com base na deficiência é crime, o que não ocorria nessa época em que o professor faz a narrativa.

⁴¹

pesquisadoras surdas, denunciam os embaraços desse histórico, o qual essas pessoas foram submetidas:

A história em defesa das nossas escolas específicas vem de tempos longínquos. A língua de sinais e a cultura surda, em sua imensidão, compartilhada entre os pares surdos, travou-se em períodos de proibições do uso da nossa língua, por imposições ouvintistas, sempre entremeadas de muitas lutas pela sobrevivência da nossa língua de sinais e pela qualidade da nossa educação (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 20).

Sobre isso, o movimento surdo atualmente busca romper com esse histórico e, entre estudos linguísticos, educacionais e culturais, vêm reforçando a necessidade de (re)significar as concepções acerca da comunidade e estudos surdos, já que não se trata apenas do reconhecimento de que a Libras é legítima, mas a compreensão da surdez como diferença⁴², o que acarreta na relação entre surdos/surdos e surdos/ouvintes.

Somado a isto, Lopes (2017) diz que os estudos surdos em educação podem/devem ser pensados como um território de investigação educacional e proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade que definem uma particular aproximação e não apropriação dos discursos e conhecimento sobre a surdez e o mundo surdo.

Esta realidade objetiva que marca a subjetividade dos surdos, ao mesmo tempo em que marca negativamente suas respectivas histórias educacionais, os faz levantar a militância da diferença da advertência de que os estudos surdos se aproximam, mas não “falam por” e nem são únicos no diz respeito a subjetividade da comunidade surda.

O movimento surdo vem se consolidando em busca do reconhecimento da sua singularidade identitária e cultural e protagonizando uma nova história” (GIACOMET, 2015, p.19). Assim, as necessidades sociais em relação à surdez vêm sendo modificada como reflexo desta luta, pois os surdos de uma maneira geral vêm se engajado nesta militância pela legitimidade, principalmente, da sua condição e língua gesto visual.

Nestes aportes, Perlin e Strobel (2014) chamam atenção para os indícios de signos e significados subjetivantes e afirmam que o desafio é para com a construção

⁴² Os estudos sobre a diferença na surdez (LOPES, 2017; SKLIAR; 1999; 2001; 2009; 2011) compreendem que tratar a surdez a partir da diferença, coloca em condieração, questões políticas, culturais, identitária e linguística, sem por conseguinte, reforçar as concepções sobre normalidade/anormalidade.

de uma nova história cultural, registrando as lutas pela identidade surda, pela construção da identidade cultural, pelo ainda reconhecimento da língua de sinais e pela emancipação, livre das formas de opressão, dos sujeitos surdos.

Isto posto, na realidade experienciada por Yukki, compreendemos que o objetivo principal do espaço educacional não estava no fato de aproveitar os conhecimentos e vivências dos indivíduos de modo que valorize aquilo que lhe seja acessível e significativo, mas sim, formar alguém disposto e/ou apto a se encaixar no mercado globalizado da mais valia, que rechaça aqueles que estão fora dos modelos constitutivos estipulados e naturalizados pelos grupos sociais dominantes. Duarte (2001) nos explica que:

[...] os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. O indivíduo torna-se assim mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e à flutuações da ideologia dominante, flutuações essas necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes e o permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo (DUARTE, 2001, p.150).

Com ênfase nisto, acreditamos que este processo liberal de insatisfações e desigualdades sociais estabelecidas diariamente ocasiona um sentimento de culpabilização individual, afetando a subjetividade do sujeito e aqui enfatizamos diversos fragmentos da entrevista do professor Yukki sobre “não conseguir aprender”, “não entender”, “achar que nunca conseguiria”.

Compreendemos que tais sentidos são elucidados e reafirmados constantemente, visto que por mediações múltiplas sobre normalidade/anormalidade, incluir/excluir, social/individual, o professor Yukki constrói a culpa individual pela exclusão, bem como a escola como responsável institucional de um processo de inclusão que é muito mais amplo, mas que se encontra completamente perdida em sua finalidade.

Em contrapartida, sabemos que é com base no movimento dos surdos que se encaixa a oportunidade de mudança da realidade objetiva e subjetiva do professor Yuki, visto que, não fosse por este e suas reivindicações, o nosso sujeito não teria a oportunidade de “escrever uma nova história”, a partir do seu contato com a Libras e a grande “virada de página” que este processo representou.

Sobre isso, o professor nos revela aspectos do seu novo processo educacional, no momento em que conheceu a Língua Brasileira de Sinais, em uma escola localizada em Recife:

Somente depois que eu comecei a estudar, no meu primeiro dia de aula, embora eu pensasse que **os surdos de Recife eram iguais aos de Garanhuns e se comunicavam por expressões**, caminhava pela escola procurando a minha sala. **Foi quando abri a porta e me assustei: todas as pessoas estavam se comunicando sinalizando.** Quando vi aquilo eu não sabia direito nem o que sentir. Por um momento, pensei em me comunicar, mas me contive e me sentei. **Chegaram até a mim e me perguntaram o meu sinal e meu nome, mas eu não conseguia compreender. Isso me causava um embrulho de sentimentos.**

O momento em que mais me senti marcado foi quando encontrei o professor surdo e comecei a usar a Libras. Hoje eu sou Pedagogo e sei como isso é importante, mas antes eu sofri bastante.

Mas o meu primeiro contato com uma pessoa surda foi estranho inicialmente. **Eu pensei que ele era igual a mim, mas a um primeiro contato percebi a diferença porque ele usava Libras**, meus sentimentos se misturaram um pouco, mas ele me ajudou e eu **comecei a entender e aprendi.**

Nos pré indicadores destacados, é percebido que o oposto dos sentimentos gerados pelas tentativas de oralização aconteceu quando Yukki ingressou em uma escola que possuía a Libras como língua de instrução. Ao mesmo tempo em que o professor nos disse ter vivenciado um “embrulhar os sentimentos”, ele nos apontou uma descoberta primordial: a de que os surdos não são iguais, simplesmente por serem surdos: **“os surdos de Recife eram iguais aos de Garanhuns e se comunicavam por expressões”**. Aspectos primordiais e que podem fazer toda a diferença no reconhecimento identitário desse sujeito.

Além disso, o professor Yukki nos deu pistas de uma transformação marcante em sua história de vida a partir do momento em que conheceu um colega surdo. Logo, ele se reportou a sua condição de professor de Libras na atualidade, fazendo referência à realidade de Garanhuns (seu espaço de trabalho) e apontou para o seu compromisso como pedagogo nesse contexto

Percebemos nessa dialética um movimento que, em um primeiro momento, nos leva a uma configuração negativa da experiência educacional, principalmente

quanto à constituição de sua identidade, pois Yukki acaba por se culpar e significar a condição da surdez como vinculada às experiências ruins supracitadas.

E, em um segundo momento, o movimento é de transformação, visto que como parafrazeamos Bahares (2009), a alternativa para essa fórmula negativa constitutiva da identidade do surdo ser quebrada é possível quando entra em contato com uma comunidade de surdos, o que irá implicar também na aquisição da Língua de Sinais.

No caso de Yukki, foi o que ocorreu. Este, como diversos outros casos de pessoas com surdez, filhas de pais ouvintes, teve o seu primeiro contato com a Libras no ambiente educacional. Na maioria dos casos, ainda conforme Bahares (2009), é na escola em que a Libras é língua de instrução que a criança surda recebe o influxo cultural, intelectual e linguístico, através da sua organização incipiente no grupo dos companheiros ou pares surdos da mesma idade ou ainda adultos surdos.

Nesse sentido, segundo Lane (1992), a descoberta de uma comunidade surda tem muitos significados principalmente emocionais. É um nível de transição narrado inúmeras vezes em autobiografias dos surdos. Por isso, há uma quebra do paradigma que defende o “silêncio das pessoas surdas como características/rótulos” marcantes.

Na verdade, ironicamente, a criança aprende a ser verdadeiramente surda entre outras pessoas surdas, em situações onde as características ouvintes perdem o seu relevo e, precisamente a característica que antes definiu a surdez como silêncio não é relevante.

Chamamos atenção para a mudança da realidade objetiva que passa a fazer parte da vida de Yukki ; a escola que frequentou em Recife , com a descoberta da Língua de Sinais, das referencialidades, entre vários outros aspectos. Estas mudanças possivelmente transformaram as significações do professor não apenas no que tange à educação e sua motivação para com ela, mas em relação ao seu entendimento sobre o que significa a surdez.

Neste momento, podemos evidenciar que a subjetividade de Yukki foi transformada – da rejeição em “ser surdo” para o pertencimento a uma comunidade surda através da língua (Libras), modificando, portanto, sua motivação em relação ao espaço educacional. Percebemos este movimento quando enfatiza: **“comecei a entender e aprendi”**.

Outros pré indicadores podem nos confirmar essa mudança em seu envolvimento subjetivo com a educação e/ou escola. Vejamos:

[...] Havia também a figura do instrutor que era surdo que estimulava e explicava a Libras. **No início, eu não entendia, mas ao poucos fui desenvolvendo e as coisas foram clareando. Foi quando eu comecei a aprender. E foi a partir da Libras que eu comecei a entender as atividades**, o Português escrito. Tudo através da Libras e da comunicação.

Não era nada semelhante. Há algum tempo atrás que eu perdia tudo, na escola onde só oralizavam e eu copiava as atividades, os temas. Daí eu pensava em quanto tempo eu perdi, mas era a história da minha vida. Nessa escola, em um mês eu já conseguia perceber e evoluir.

A partir do exposto, podemos notar como as assimetrias de poder, tanto culturais e/ou econômicas, assim como a influência de normalidade simbólica nos é evidenciada pela ação das representações ouvintes da classe dominante disseminadas, afetando a sociedade de um modo geral e mais especificamente o processo de constituição identitária dos surdos.

Nas significações de Yukki, esses conceitos aparecem durante toda a sua narrativa, o que evidencia uma série de concepções negativas sobre si mesmo e para com o processo de escolarização.

Essas significações se transformam quando ele tem o seu primeiro contato com a Libras. Afirmamos isto, pois as narrativas do sujeito passam a apresentar elementos positivos sobre a escola e o processo de aprendizagem: **“E foi a partir da Libras que eu comecei a entender as atividades”**. Ao mesmo tempo, ele faz comparações com a sua passagem nas escolas anteriores e transforma-se do “não conseguir” para o “perceber e evoluir” e **“Nessa escola, em um mês eu já conseguia perceber e evoluir”**.

Sobre essas mudanças, Duarte (2001) nos explica que acontecem por entrelaçar os campos subjetivos e objetivos, ou seja, o homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria-se, então, uma realidade humanizada tanto objetiva como subjetivamente.

Aqui nos cabe a reflexão de que as necessidades sociais vêm sendo relaboradas, a medida em que as gerações se transformam. Portanto, se antes a necessidade do homem era a fome e a caça era motivada, atualmente temos uma

sociedade sem referência em relação as suas próprias necessidades (FURTADO, 2011).

Ou seja, há uma alienação por parte desse constructo social, de que a necessidade real no que tange ao homem atual, está em sua relação com as coisas e, por conseguinte, conforme Aguiar e Ozella (2013) nos alertam, tais necessidades estão diretamente vinculadas às emoções e, por isso, empregamos motivação nos mais diversos meios para supirmos esta necessidade.

Segundo Aguiar, Liebesny, Marchesan e Sanchez (2009) a necessidade se refere a um estado dinâmico, de mobilização do sujeito que se constitui na relação histórica deste com o mundo social. Sobre os motivos, eles nos mobilizam em direção ao atendimento das nossas necessidades que, por sua vez, só se completa quando significarmos/apontarmos os motivos das nossas ações.

Em Yukki, se por um lado foram postas necessidades que o conduziram à busca do sistema educacional, considerado socialmente importante, por outro, as formas e padrões de normalidade o colocam em uma condição de inferioridade e isso afeta seus sentidos e/ou emoções.

Entretanto, dada as conquistas da militância surda, o professor Yukki teve o seu primeiro contato com a Libras e, neste momento, as mediações da realidade objetiva foram modificadas.

A partir disso, ele teve suas necessidades transformadas diante dessa nova realidade vivenciada, assim como seus motivos na busca da aprendizagem da língua, da procura educacional e do ser o Yukki que se percebe e se identifica na surdez. Isto porque “a relação necessidade e motivo é uma relação socialmente constituída e historicamente determinada” (FURTADO, 2011, p. 85).

Banhado por estas zonas de sentido, Yukki, nos trouxe mais pistas que expressaram a importância deste momento de sua vida, visto que essas mudanças materiais passam a motivá-lo e de certa maneira o orientaram em sua prática docente. Vejamos mais alguns pré indicadores:

A verdade é que a mente se abriu quando eu comecei a aprender Libras.

Então, eu também na minha vida como instrutor observo essa realidade do surdo, **o quanto é importante ensinar a ele, estimular ele para que ele aprenda Libras, pois no futuro ele será estimulado a fazer um vestibular, se tornar um profissional e que possua uma situação equiparada, de igualdade.**

Eu vejo que hoje, pensando no que passei, no sofrimento que tive até ter uma referência e conhecer a Língua de Sinais, acredito que é importante estimular os surdos, especialmente de outros interiores a vir aprender aqui a Língua de Sinais e ser estimulados a aprender o Português escrito e para que isso ajude na sua formação e desenvolvimento profissional.

Como já sabemos, a interpretação da subjetividade não está no imediato e deste modo, quando Yukki diz que **“a verdade é que a mente se abriu quando eu comecei a aprender Libras”**, orientamos as nossas interpretações para o processo em que ele vivenciou a partir da descoberta da surdez e os percalços educacionais/sócias experienciados até o dado momento em que tomou consciência da importância da aprendizagem da Libras em sua vida.

Aguiar (2000) explica que o social também é o interno porque sua significação depende de um processo de constituição de sentido, no qual interno e externo se integram numa complexa relação de mediação. Sendo assim, o social não pode ser definido como externo ao subjetivo: ele é, antes, um dos seus determinantes essenciais.

No caso da pessoa com surdez, este momento de contato com a sua língua se faz objetiva e subjetivamente de uma forma particular. Entretanto é uma realidade objetiva tão latente e marcante, que as revelações que aparecem nas narrativas do Yukki quanto a importância e/ou impacto que teve ao momento do seu contato com a Libras, também se destacam nas histórias de outras pessoas surdas. Podemos citar o exemplo da trajetória de Laborit (1998), atriz francesa, narrando a importância sobre aprender Língua de Sinais:

Dei um salto gigantesco para frente quando com a ajuda da Língua de Sinais. Entendi que ontem estava atrás de mim e amanhã à minha frente. Isso foi um enorme progresso. As pessoas ouvintes dificilmente podem imaginar como é, porque elas estão acostumadas a ter palavras e conceitos infinitamente repetidos para elas desde a infância. Elas passaram a compreendê-los sem sequer ter consciência disso. Mais tarde percebi que outras palavras se referiam às pessoas. Emmanuelle era eu. Mamãe era ela. Marie era minha irmã. Eu era Emmanuelle, um indivíduo. Eu tinha um nome, portanto, eu existia (LABORIT, 1998, p. 1, tradução nossa).

Narrativas das pessoas com surdez como estas aparecem repetidamente (LABORIT; 1998; MONTEIRO; RATNER, 2010; STUMPF, 2012; VASCONCELOS et al, 2016; PERLIN; YAMAMOTO, 2017) e mostram de forma muito evidente a necessidade de ultrapassar as correntes da imposição linguística. Nesses termos,

quando se deparam com a Libras, uma série de significações passam a ser constituídas e a tomada de consciência passa a existir. Surgirá não só mediante a encarnação dos signos, mas também por intermédio do processo de significação, que traduz as condições de funcionamento da sociedade, suas estruturas de relação e suas práticas sociais” (AGUIAR, 2000, p. 133).

Em Yukki, o interno e o externo se integram formando um novo processo, que culmina em significações acerca do ensino da Libras tão potentes para ele que traz para sua atuação como docente esta importância, tendo por motivo – como professor - a luta pela legitimidade do ensino da Libras para seus alunos, como sinônimo de reivindicação social por oportunidades e/ou equidade. Apreendemos isto no pré indicador: **“é importante ensinar a ele, estimular ele para que ele aprenda Libras”**.

Além disso, Yukki leva em consideração a situação dos surdos que estão no interior de Pernambuco destacando a necessidade de que estes aprendam Libras: **“Eu vejo que hoje, pensando no que passei, no sofrimento que tive até ter uma referência e conhecer a Língua de sinais, acredito que é importante estimular os surdos, especialmente de outros interiores a virem aprender aqui a Língua de Sinais e serem estimulados a aprender o Português escrito buscando essa igualdade”**.

Neste pré indicador, o sujeito percebe a importância de trazer para as crianças surdas da região do agreste meridional de Pernambuco a mesma oportunidade que ele teve para a aprendizagem da Libras, sem que precisem se deslocar para Recife, como ocorreu em sua história. Ressalta a importância da Língua de Sinais nos caminhos para uma situação de igualdade e de oportunidades.

Esse modo de enxergar do professor Yukki recai sobre sua atividade profissional de maneira evidente, pois quando nos revela suas significações, ele destaca:

Por exemplo, pessoas surdas que não conhecem Libras e começam atrasadas a aprender, **principalmente aquelas que moram em interiores mais afastados acabam por não usar Libras**. Usam apenas expressões faciais, **visto que na região em que elas moram falta intérprete, instrutor, etc, como aqui [se referindo ao centro especializado]**. É o único lugar que tem instrutor. **Elas vêm para cá duas vezes por semana para seja ensinada a Libras e para que a gente explore a parte visual. E a partir disso ela começa a aprender**.

Por exemplo: a criança pinta um desenho de uma pizza e eu começo a trabalhar com ela o sinal, depois que é de comer, corto a pizza. Se ela não entender, precisa clarear a explicação. Como? **É só mostrar a figura? Não. Precisa clarear a explicação para que ele entenda o contexto. Por exemplo, o surdo adulto, percebe determinadas coisas, para ele já é claro, mas a criança não. É impossível ela perceber sozinha. Eu entendo bem isso pelo que passei [...].**

Podemos perceber nestes pré indicadores, dois movimentos dialógicos entre a realidade objetiva e subjetiva que constroem as significações de Yukki. O primeiro, consiste no movimento claro de, com base em sua história de vida, enfatizar a importância do ensino Libras, para que as crianças surdas da região apontada tenham a mesma oportunidade que o professor coloca como **“a partir disso ela comece a aprender”**.

O nosso sujeito utiliza em vários momentos de sua narrativa o seu envolvimento com a aprendizagem na escola e destaca que apenas começou a aprender depois do contato com uma educação que proporcionou a Libras. Yukki significa este momento como crucial em sua vida e evidencia sinais disso, ao momento em que subjetivamente, ele traz essas vivências para as suas atividades como professor, sendo motivado pelo discurso que defende a importância desta inserção no universo linguístico na vida das crianças que ensina.

Mais tarde, um segundo elemento é a compreensão de que o referencial do adulto surdo, mais experiente, é primordial para a aprendizagem das crianças surdas. Além do mais, Yukki nos aponta para importância do uso dos contextos no processo de ensino da Língua de Sinais e ressalta a necessidade da experiência visual do surdo ser experienciada e ensinada a ele de outras maneiras que não apenas o uso de uma imagem.

Estas significações são mediadas por sua história, como mostraram os pré indicadores: **“Por exemplo, o surdo adulto, percebe determinadas coisas, para ele já é claro, mas a criança não. É impossível ela perceber sozinha. Eu entendo bem isso pelo que passei”**.

Sobre o que Yukki significa, acreditamos e reforçamos com o que trazem Gonçalves e Furtado (2016):

Torna-se necessário, então, superar os limites de visões subjetivistas e objetivistas, psicológicas ou sociológicas, e examinar a noção de subjetividade trabalhando sua compreensão como dialética subjetividade-objetividade. Esse processo, compreendido de forma

materialista histórica e dialética, obriga a considerar dialeticamente a relação subjetividade-objetividade e a relação indivíduo- sociedade. Nesse sentido, a realidade social é vista como uma construção que resulta dessa imbricação em uma construção social da realidade social (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p.37).

Nos aportamos nesses dizeres, porque nos sentidos e significados trazidos para nós a partir das narrativas do professor, objetividade e subjetividade dialogam constantemente e nos trazem a situação social/ educacional dos surdos banhadas pela naturalização do fenômeno da exclusão, preconceito e normalidade em um emaranhado constante a partir dos sentidos de Yukki e de suas motivações em sua trajetória de vida e em sua atividade como docente.

Fica claro nas significações desse sujeito, o papel fundamental da escola e da Língua de Sinais na constituição do “ser surdo”, muito embora os aspectos que marcam a sua vida o fazem supervalorizar o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, apresentando-nos ainda com maior ênfase as relações entre sentidos e significados, mediações e necessidade e motivo.

Essa dialeticidade é destacada pelo movimento das relações historicamente determinadas que marcam a subjetividade de Yukki que, por sua vez, é tencionada o tempo todo pelo social e particular.

6. 4 Considerações finais

Conforme objetivo proposto no início deste estudo, buscamos apreender as significações do professor Yukki no que tange aos aspectos que abordam o ensino de Libras para alunos com surdez. Compreendemos que os caminhos que permeiam as significações do nosso sujeito, muito nos mostram sobre a educação de surdos de um modo geral, bem como, as motivações para com a militância pela legitimidade da Libras e por uma Educação Bilíngue

Diante desse pressuposto, se buscarmos as mediações desse processo educacional que nos apropriamos em Yukki, por um lado, há o direito das pessoas com surdez a frequentar uma escola regular, já superada pela criminalização das recusas de matrículas. Por outro, temos a realização de um processo de inclusão que na maioria dos casos vem sendo reproduzida por discursos dominantes, marcando uma exclusão na inclusão.

Esses elementos aparecem de maneira contundente nos dados produzidos. Que evidenciam os entraves sociais de uma forma geral que colocam em destaque a aparição da diáde sobre normalidade-anormalidade e faz da relação surdos e ouvintes uma oposição binária e hierarquizada.

Essas conclusões nos levam a concordar com Vigotski (1991) acerca da condição social com que é percebida a “deficiência”, a qual, para além de um fator biologizante, é acima de tudo percebida/sentida socialmente. Sobre Yukki, esses aspectos constituem mediações que formaram diversas zonas de sentido vinculadas a culpa, incapacidade, impossibilidade de aprendizagem, entre outros.

Sobre isso, sabemos que homem e sociedade vivem uma relação de mediação, cujo qual, um interfere no outro, porém sem confundir-se, eles coexistem. Nesse caso, em Yukki, surge uma ordem de estranhamento e negação em relação à escola e sua condição e/ou construção identitária sobre a surdez que, evidencia ao longo de suas narrativas, ainda com maior ênfase, a já mencionada diáde normal X anormal.

Ao tentarmos compreender a situação sócio histórica trazida a partir das significações de Yukki, apreendemos que na educação de surdos ainda se mantém emergente a ênfase na hierarquização linguística e social, visto que os incomodos e ênfases sobre o processo educacional apontados pelo professor ainda se mostram influenciados por padrões de uma suposta normalidade que preza por um espaço educacional que alcance esse impositivo padrão.

Nesse sentido, ao tempo em que Yukki assinala em suas significações a “conquista” por uma educação que recebe a surdos e ouvintes no mesmo espaço, as mediações constituem a exclusão imersa no próprio processo inclusivo que, por sua vez, não garante a efetivação de uma educação bilíngue que promova aos alunos uma tomada de consciência quanto à perspectiva social.

Ainda assim, Yukki em suas narrativas nos traz o seu primeiro contato com a Libras em uma escola – assim como o caso da realidade de muitos surdos - em que teve a oportunidade de conhecê-la. Nesses termos, são evidenciadas a importância da aprendizagem desta língua quando se é vivenciada a condição da surdez. Na vida do nosso professor sujeito foi um momento de construção de signos e, a partir disto, de significações.

É nesse momento em que apreendemos, a partir das pistas trazidas pelo professor que, muito embora, suas necessidades sejam resultantes da máxima

neoliberal e que reafirma hierarquia linguística e padrões sociais que promovem pessoas mais aptas do que outras ao processo educacional, Yukki, resgata em sua história, motivações para construir, em sua condição de instrutor/professor de Libras, uma educação de maior oportunização e igualdade.

6. 5 Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio –histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

_____, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bra. Estu.Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322

_____, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245

_____, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. (in) BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M (org). **A Dimensão Subjetiva Da Realidade: uma leitura Sócio –Histórica**. São Paulo, Cortez, 2009.

BEHARES, Luis. Língua e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. (In) SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M (org). **A Dimensão Subjetiva Da Realidade: uma leitura Sócio –Histórica**. São Paulo, Cortez, 2009.

CALHEIROS, D.S; FUMES, N.L.F. A inclusão de universitários com deficiência em cursos de Educação Física na cidade de Maceió/AL. **Avaliação (Campinas)** [online], VOL. 21, 2016.

CARDOZO, Rubia Wildner. A review on the theories of bilingual development. **BELT Journal** · Porto Alegre · v. 2 · n.2 · p. 190-214 · julho/dezembro 2011.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. **O Direito dos Surdos à Educação: que educação é essa?** DORZIAT, Ana (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas as apropriações neoliberais e pós modernas da teoria Vigotskiana**. Campinas/SP, Autores Associados, 2001.

FURTADO, Odair. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GIACOMET, A. **Abrindo possibilidades de expressão**: como os surdos observam e interpretam o mundo? Tese de Doutorado/ USP, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, M.G.M; FURTADO. O. A perspectiva Sócio –Histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a educação. (in) BOCK; A.M.B; AGUIAR, W.M.J. **A dimensão Subjetiva do Processo Educacional**: uma leitura Sócio- Histórica (org). São Paulo: Cortez, 2016.

LABORIT, E. **The cry of the gull**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998.

LANE, H. **The Deaf Experience**: Classics in Language and Education. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

LODI, Ana Claudia Baleiro. A Leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes** vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Educação Temática Digital**, vol.19, n. 4, 2017.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngue**: discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br.

MONTEIRO, R.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: teoria e pesquisa** [online], vol. 32, p. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” em bilingüismo na educação de surdos. . (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilingüismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Vol 24 (1), p. 15-32, 1999.

SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre Pedagogia e Linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PERLIN, G; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: desafios contemporâneos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial, p. 17-31, 2014.

KYNSEY, A.A. **Atas: Congresso de Milão de 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

YAMAMOTO, C.T. **A Dimensão Subjetiva do Processo de Escolarização de Surdos**: Um Estudo da Tajetória de dois jovens formados na Educação Básica. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2017.

VASCONCELOS, N.A.L.M.L.;SERRANO, E.A.P;MENDES, E.G; CAMPOS, J.A.P.P. **História de vida de líderes surdos**: um estudo a partir da sua trajetória em movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação Especial [online], vol. 22, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L.S. **La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal**. (In) **Obras escogidas –Tomo V**. Madrid: Visor Dis, 1997, texto original de 1934.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

7. AJUDAR X COLABORAR: reflexões acerca da produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras

7.1 Introdução

Os casos de insucesso na educação de surdos revelam-nos uma situação complexa no funcionamento da escola bilíngue, que implica no desrespeito à comunidade surda em suas identidades, como em outras situações já mencionadas e argumentadas por diversos estudos (SKLIAR,1999; 2009; 2011; LODI, 2005; PERLIN; STROBEL, 2014;).

Este quadro situacional, ao nosso ver, em muitos casos, se concentra nas forças institucionais que parecem não dialogar sobre a proposta de uma educação inclusiva para todos e das escolas bilíngues para surdos, em um movimento que deixa pairar algumas perguntas; qual é a finalidade da escola bilíngue? Qual o papel do professor nesse contexto? As decisões educacionais se limitam apenas aos conteúdos disciplinares e às questões linguísticas?

Acreditamos que algumas dessas questões vêm sendo e foram refletidas por nós ao longo do nosso estudo⁴³. No entanto, a necessidade por buscar uma abordagem mais reflexiva sobre as razões objetivas e subjetivas que permeiam o espaço educacional e os seus profissionais, a partir de suas respectivas subjetividades tornam-se de suma importância.

Com isso, enfatizamos neste estudo a necessidade de discutir conceitos que “introduzam” transformações na cultura da escola – especialmente no trabalho realizado entre os professores/instrutores - mais precisamente na realidade por nós gestada/ investigada e que se refere ao ensino de Libras para pessoas surdas no contexto educacional.

Estudos vêm mostrando (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; MENDES, 2009;; SOUZA; FUMES, 2011; SARMENTO; FUMES, 2013; 2014; DOUNIS; FUMES, 2014; IBIAPINA, 2008, 2016; SANTOS; FUMES, 2016) resultados positivos sobre o desenvolvimento de uma proposta colaborativa na educação. Isto porque este tipo de estudo rompe com o trabalho individualizado/individualizante e/ou corporativo que fragmenta e desconstrói não apenas a ação do docente e a sua atuação com seus alunos, como funda uma cultura que tem por base o coletivo.

⁴³ Seções 3, 4, 5 e 6.

Entedemos que a necessidade de rever esta cultura individualista, a partir de propostas, reflexões, mediatizadas pelo diálogo, a partir da linguagem – sem perder de vistas as condições que medeiam a realidade – informando⁴⁴ e/ou utilizando os embasamentos teóricos para descobrir o novo, além de encontrar subsídios para argumentar suas ações passadas, presentes ou futuras, especialmente, quando a nossa busca tem aporte com o rompimento do trabalhador alienado.

A ideia fulcral estaria contida na pretensão de que a partir de reflexões/diálogos estabelecidos a partir de zonas de desenvolvimento proximal, uma reflexão crítica possa ser estabelecida e, como sugere Magalhães (2009), os professores, alunos e co-participes do processo educacional, especificamente, ocupem o lugar de sujeito sócio-históricos, no lugar de objetivos e, nesse contexto, transformem suas ações.

Para isso, encontramos na pesquisa colaborativa crítica (MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2010; LIBERALI, 2008) a possibilidade de serem concebidas zonas de desenvolvimento proximal – desenvolvida por Vigotski (1991;2001;2008) -, isto é, por ser requisito da colaboração crítica a produção compartilhada de novos significados, as zonas de desenvolvimento atuam como mediadoras dessas transformações.

Por isso, importa destacar que as Zonas de Desenvolvimento Proximal, se aliam as discussões de Vigotski acerca do cunho social do desenvolvimento. Consubstanciado nisso, subscrevemos os ditos de Newman e Holzman (2002) no intuito de conceber àquela como coletivo de pessoas que aprendem e desenvolvem por meio da utilização consciente da zona de desenvolvimento proximal.

A importância, portanto, está em ter como premissa a não separação do sujeito e sociedade e, deste modo, poder por meio da colaboração, criar essas zonas de desenvolvimento – que são históricas e coletivas – de modo que possam ser discutidas escolhas, que fenômenos sejam desnaturalizados, permitindo que os professores e pesquisadores revejam suas ações, perspectivando transformações no sistema de ensino de Libras.

Nosso foco esteve, sobretudo, na produção de significados sobre a colaboração, visando as práticas de ensino de Libras. Conforme Magalhães e Fidalgo (2010)⁴⁵, as práticas devem ser significadas a partir das questões éticas e

⁴⁴ Vide seção 4

⁴⁵ Tradução nossa

políticas para que a compreensão dos interesses a que serve as ações desenvolvidas possam ser desveladas. Neste caso, as reflexões em torno da educação bilíngue e das atividades destes professores levaram em consideração a transformação das desigualdades e dos preconceitos e o aprofundamento da autocompreensão.

Acreditamos que refletir sobre colaboração, de maneira teórica, e revisando nossas experiências, pudesse nos levar a construção de uma zona coletiva a fim de nos dar respaldos futuros de confrontações⁴⁶, por isso, é merecido destaque esta etapa argumentativa crítica sobre a reelaboração/trasnformações de significados.

Sobre isso, Magalhães (2009) argumentando sobre as ações executadas em seu grupo de estudos, mostra a relevância das reflexões e da participação de todos na compreensão dos significados que embasam essas escolhas de forma colaborativa e crítica. Assim, visto a importância desse processo, tivemos por objetivo: Analisar, produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras de dois professores/institutores bilíngues (Libras/Português).

A fim de alcançar tal norteamento, apresentamos a metodologia a seguir:

7.2 Metodologia

Realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo por orientação a proposta da Colaboração Crítica, utilizando como direcionamento as produções acadêmicas de Ibiapina (2008), Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2009), Magalhães (2009) Magalhães e Liberali (2004) e Magalhães e Fidalgo (2010).

As autoras estruturaram sobre uma proposta de estudo que visa questionar práticas individuais, alienadas e ahistóricas, que geram violência, não responsabilização pelas ações próprias e dos outros, além de desânimo, culpabilização e sensação de fracasso (alunos e professores).

Sobre isso, Magalhães e Fidalgo (2010) entendem que:

A colaboração é vista como um processo de avaliação e reorganização compartilhada de práticas, mediadas pela linguagem, em atividades que envolvem participantes de uma discussão. Ela é organizada de maneira a permitir que os diferentes participantes tenham a possibilidade de conversar; questionar os sentidos um do

⁴⁶ Vide seção 4 em Smyth (1992)

outro, atribuir conceitos teóricos, pedir esclarecimentos e relatar descrições de casos concretos para explicar suas idéias ou relacionar teoria e prática. Portanto, a colaboração envolve a responsabilidade dos participantes em tomar decisões de risco durante as discussões para contribuir na produção de significados, para criticar e tomar a crítica dos outros como uma ferramenta para raciocinar e crescer. Ela envolve todos os participantes em negociação compartilhada para o questionamento político sobre a escola e ações baseadas em considerações sócio-culturais e históricas que superem individualizações (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p.777, TRADUÇÃO NOSSA).

Ao mesmo tempo, estivemos atentos ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, baseados nos estudos de Vigotski (1999; 2004) e traduzido nos estudos de Newman e Holzman (2002) convertendo, por sua vez, as condições de unidade histórico/dialéticas.

Sabido disso, neste estudo, tivemos como participantes dois professores mencionados pelos nomes fictícios de Akira e Yukki, sendo Akira ouvinte e Yukki surdo. Ambos eram bilíngues e certificados com proficiência, além de terem formação superior habilitada para trabalhar com ensino; Pedagogia.

Estes professores trabalhavam em um centro especializado no ensino de Libras para crianças surdas em situação de aprendizagem, que realizava o Atendimento Educacional Especializado no contraturno, em parceria com as escolas da região de Garanhuns e áreas circunvizinhas, as quais tinham alunos surdos matriculados.

Nesses termos, os professores trabalhavam juntos neste atendimento que ocorriam semanalmente e durava aproximadamente 1h e 30 minutos, nos dias de terças e sextas-feiras, especificamente com o objetivo já mencionado; o ensino de Libras.

Primeiramente, houve entrevistas iniciais⁴⁷, com os professores – Akira realizou-o oralmente e Yukki através da Língua de Sinais – os sujeitos participantes tiveram suas aulas observadas durante um período de 4 (quatro) semanas, somando o total de 8 (oito) aulas, as quais ainda foram filmadas e registradas em diário de campo.

Esse período possibilitou um maior envolvimento com a situação estudada, tendo em vista que passamos a fazer parte daquele “universo” e a pensar sobre ele. Conforme atesta Ibiapina (2008), esse procedimento constrói momentos reflexivos

⁴⁷ Vide sessão 5 e 6, pois os dados foram analisados nesse momento.

que permitem a formação e o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais autônoma. Nessa direção, a observação é um procedimento metodológico que valoriza a participação, a colaboração e a reflexão crítica.

Assim, sabendo que este procedimento, não deve ser realizado de maneira desproposita, visto que o alinhamento com os objetivos desse estudo foram de fundamental importância. Por isso, todas as observações foram registradas com filmagens e em diário de campo, no qual os pontos norteadores elencados previamente foram: objetivos da aula, estratégias utilizadas, tarefas efetivadas e reações das alunas às atividades executadas.

Como as aulas eram ministradas em Libras, posteriormente, houve a transcrição pela pesquisadora traduzidas para Língua Portuguesa e, posteriormente, confirmadas com os professores ministrantes, os quais mantiveram com a pesquisadora durante o processo de observação uma relação amistosa⁴⁸.

Finalizadas as observações, os professores participaram de duas Sessões de Reflexão, as quais, destacamos importância para que pudéssemos alcançar o objetivo por nós evidenciado, pois conforme Gatto (2014) são nas sessões reflexivas que os participantes da pesquisa e a pesquisadora compartilham ideias inadequadas, contradições e produzem ideias mais adequadas e possibilidades de ações, no almejo da colaboração crítica.

Nestes termos, durante as sessões o diálogo (LIBERALI, 2006) foi utilizado no intuito de que fosse permitida a restrição e a expansão dos objetos (significados) que saciarão não a necessidade individual, mas aquela que permite perceber que somos parte de uma totalidade existente nas partes.

Durante as sessões reflexivas, foram criadas zonas de desenvolvimento, as quais, o significado de colaboração foi confrontando/construído de acordo com a prática dos professores colaboradores, como ainda, discutidas situações – dada a realidade objetiva – que se configuravam, na percepção dos participantes, como impeditivas para o movimento colaborativo, além das possibilidades de práticas futuras a partir desses significados desenvolvidos.

⁴⁸Em conversa anterior, Akira, Yukki e pesquisadora estipularam que durante o período de observação não haveriam intervenções de qualquer ordem, sem diálogo previamente realizado.

Isto posto, para a análise desse estudo foi utilizada a categoria mediação, que se ancora nos pressupostos do materialismo histórico dialético e que busca no seu local de centralidade, compreender a realidade objetiva e subjetiva aqui focadas.

7.3 Análise e discussão dos dados

7.3.1 Percepções iniciais a partir da observação reflexiva

A princípio destacamos aqui duas situações pontuais – duas aulas observadas com duração de uma hora respectivamente - com as temáticas: paz e alimentos saudáveis que muito poderiam colaborar nas sessões de reflexão colaboração.

Na aula com a temática paz, o professor Yukki assumiu a aula, enquanto Akira organizava algumas atividades dos cursos de Libras que ministrava, no mesmo espaço de sala de aula, no entanto, um pouco mais afastado das alunas e do colega. Na situação, Yukki perguntou para as alunas sinalizando Libras o que significava paz, escrevendo posteriormente no quadro em Língua Portuguesa. As alunas não responderam e Yukki conduziu uma ação em contextualizar o que significava a palavra.

Neste momento, o professor perguntou se as alunas gostavam de confusão e pediu para que uma delas levantasse, utilizando esta como exemplo para uma “encenação” de advertência sobre ações agressivas. Ele tentou mostrar que estas ações eram inadequadas e que o contrário dessas ações significava paz. As alunas não pareciam estar compreendendo o conceito, mas sinalizavam a palavra paz em conjunto com o professor. Uma delas, particularmente, achou engraçada a encenação de agressão e começou a repeti-la, batendo em uma das suas colegas.

Depois de dar vários exemplos para explicar o sentido de paz, o professor Yukki iniciou uma tarefa, cedida por Akira, com o seguinte objetivo: usar algumas palavras, como lealdade, amor, amizade, etc, para traçar o caminho para a paz. Ressaltamos que na atividade existiam algumas armadilhas com palavras, como tensão, confusão, entre outras que deveriam ser evitadas.

As crianças começam a pintar, de qualquer maneira, as palavras misturadas, sem conexão com os significados, no entanto, se animam com a possibilidade de usar o lápis de cor.

Neste momento, Akira se reportou diretamente à pesquisadora e explicou que as alunas ainda não conheciam o sentido das palavras que estavam na atividade e queria apenas que elas fizessem as conexões visuais. Explicou que elas ainda não sabiam português e que o sentido da palavra era “pesado”.

Em outra aula, com a temática sobre alimentos saudáveis, Yikki continuou levando figuras para pinturas, enquanto Akira estava presente nas aulas, mas não participava destas. Após as atividades de pintura, o professor Yikki lançou a utilização de um jogo da memória com representação de frutas e legumes em Libras. Sentou-se com as alunas para jogar com elas, que, por sua vez, participaram da atividade e compreenderam as regras visuais, no entanto, não conseguiram executar todos os sinais relacionados às frutas e legumes, como ainda não foi trabalhado o conceito de que os alimentos sinalizados faziam bem à saúde.

Ainda nesta temática, foram explorados apenas a pintura de vegetais e, em uma delas, o professor Yikki realizou uma atividade que continha uma panela e alguns vegetais perto dela. Para sua operacionalização, sentou para apontar aos desenhos e mostrar os sinais dos vegetais. Uma das alunas conseguiu fazer a associação entre as letras dos vegetais e o alfabeto manual e, neste momento, Yikki teve uma breve iniciativa de ensinar português (a partir das letras), mas logo voltou a mostrar os sinais dos vegetais.

Por fim, Akira entregou uma atividade para as alunas para ligar as colunas em um papel e formar a palavra abóbora. As alunas coloriram o papel de maneira aleatória e não conseguiram ligar os traços para a formação da palavra.

Percebemos que em todas as observações, não houve nenhuma iniciativa de diálogo entre os professores e o trabalho, na maioria das vezes, não era executado em conjunto. Akira apenas participou, em situações pontuais, como na entrega de tarefas que envolviam a Língua Portuguesa, enquanto Yikki ministrava as aulas, buscando contextualizar temas de grande complexidade que eram definidos nas reuniões institucionais.

A partir dessas situações, percebemos a necessidade de diálogos entre os professores, para que possam trabalhar em colaboração e de uma prática consciente das condições objetivas em que estavam inseridos, como também sobre a construção do pensamento e da linguagem no que tange às particularidades da surdez.

Neste primeiro momento, os diálogos acerca de um trabalho colaborativo, poderiam criar um espaço argumentativo, para que, posteriormente as questões supracitadas sobre a construção do pensamento e da linguagem abrangendo as particularidades da surdez pudessem ser pensadas e, sobretudo, utilizadas nas intervenções colaborativas.

Nesse processo, compreender a relação teoria e prática é condição fundamental. Para isto, é necessário que o individualismo seja rompido para dar lugar à coletividade. Portanto, nos apoiamos em Gato (2014) quando eleva a coletividade criada pela negociação na construção de algo novo em conjunto, visto que quando os sujeitos externalizam seus sentidos, de modo que, ao entrar em embate na interação permite o alcance de algo novo, criado pela negociação.

Sabido isto, a seguir, apresentamos os desencadeamentos das sessões de reflexão

7.3.2 O desencadeamento das sessões de reflexão

Tendo por base os pontos destacados durante as observações. Após conversar com os participantes sobre o objetivo da sessão, um diálogo passa a ser lançado em torno do conceito de colaboração, conforme apresentamos alguns fragmentos da sessão reflexiva para que possamos lançar algumas reflexões⁴⁹:

Sessão de reflexão
<p>Viviane: Hoje vamos conversar sobre a temática “colaboração”? Lembra que antes eu já fiz entrevista com os dois e questioneei sobre isso⁵⁰? Eu percebi nas observações que o conceito de colaboração parece um pouco confuso. Ao menos no meu entendimento, parece que há o consenso no trabalho em que colaboração é: você ensina Libras (aponta para Yukki) e você ensina Português (aponta para Akira). Por isso eu pensei nessa sessão, em que nós pudéssemos debater o tema colaboração. Eu trouxe esse texto (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016) que é um texto que já li antes sobre colaboração. Nesse texto, eu destaquei pequenas frases para ler aqui e que nós três juntos possamos debater sobre o que é colaboração e sobre como podemos trabalhar aqui colaborativamente.</p>

⁴⁹ É importante destacar que optamos por não fragmentar os diálogos das sessões reflexivas, visto que as falas transcritas possuem um encadeamento importante em nossa análise. Acrescentamos ainda que, embora saibamos que os termos da ABNT orientam que citações diretas sejam feitas em letra tamanho 11, espaçamento simples e recuo 4, fizemos a opção de colocar as falas transcorridas e sem recuo, por acreditar que a leitura poderia ser mais simples e gradual.

⁵⁰ Vide seção 5 e 6.

Leitura do texto com conceitos sobre colaboração

Yukki pede a palavra para dar opinião: No ano passado, nós tivemos este direcionamento, também em conjunto com a intérprete, em que o foco era o ensino de Libras. Em como organizar as propostas e conceitos que tivessem este direcionamento. O professor (referindo-se a si) deveria assumir o foco do direcionamento de ensinar Português, estava na proposta. Era bom!! Tinha as atividades, mas ao pensar enquanto professor, eu sabia que era minha responsabilidade fazer essa proposta, mas eu não podia. Como eu iria fazer, se a pessoa que eu iria ensinar era uma pessoa surda e por isso o foco deveria ser na Libras. Porque o surdo para desenvolver-se aprende de uma maneira gradual e a gente sabia que não poderia ensinar as duas línguas ao mesmo tempo.

Viviane: [...] Se estamos ensinando para surdos, como eu posso fazer cobranças em uma segunda língua que seria o Português se ele ainda está começando na Libras? Se as crianças surdas estão em sala de aula e ainda não sabem libras, temos que ensinar com o foco, Libras.

Yukki: exatamente, focar na Libras

Viviane: eu sei da impotência do Português, mas eu não consigo compreender em como a pessoa irá aprender Português se ainda não conhece os significados das palavras em Libras. Por exemplo, se uma pessoa surda aprende o sinal de mamãe, ela passa a usar em várias situações que não especificamente com sua mãe. Por exemplo: aponta para um amigo e faz o sinal de mamãe, para uma mulher e faz, até para um objeto. Daí eu pergunto: como nós iremos dentro desta perspectiva ensinar às crianças surdas em colaboração e depois fazer isso também juntos em relação à Língua Portuguesa? [...] Eu antes conversei com o Akira e ele me contou a situação de uma aluna dele, em que ele fez diversas perguntas para ela e ela respondia sinalizando várias coisas corretamente, mas pelo contexto do que estava sendo perguntado e respondido, ficava claro que ela não sabia o que estava sinalizando, o que significava [...]. São várias as situações que podemos encontrar. **A pesquisadora segue a argumentação com a pergunta:** vocês já pensaram sobre qual é a diferença entre ajudar e colaborar?

Akira: ajudar é quando, por exemplo, você precisa fazer uma atividade, aí eu chamo ele, (Yukki) mostro e ele me ajuda. Não existe um debate. Nós dois juntos para como realizar / construir a atividade. Duas pessoas pensando juntas. Por exemplo, na palavra fruta, duas pessoas em diálogo e colaboração, vão discutir qual a melhor perspectiva para ensinar frutas. Ensinar que existem diversas, como: maçã, manga, morango. E depois ver se a criança entende que pode comer também. E, de alguma maneira trazer esse entendimento/aprendizagem para a atividade, mas o mais importante é que esse trabalho seja feito por nós dois, juntos, igualmente.

Viviane: E você Yukki, qual a sua opinião?

Yukki: Eu compartilho da opinião do Akira. Se temos uma atividade com o tema: o corpo humano e o aluno não conhece o corpo, como eu vou explicar? Provavelmente, ele não vai entender pela solidão e isolamento em que vive o surdo, visto que as informações não chegam até a ele, apenas no dia em que isso acontecer ele pode perceber e ficar tudo mais

claro para ele, mas o que acontece agora é que o surdo perde o foco e fica perdido. Ele (apontando para Akira) me ajuda com as atividades em Português, na organização e planejamento em escrever. E, eu trabalho com o ensino de Libras, com os sinais. Por exemplo: sinal do corpo, cérebro, vou atribuindo os sinais, para que o surdo depois possa perceber, mas é importante que ele também compreenda o Português para que associe o que ele aprende sobre os sinais com o que está escrito. Mas, ele precisa perceber e depende muito da pessoa também o resultado. Se vai conseguir ou não.

Viviane: Vocês se ajudam ou colaboram?

Yukki: [...] O que acontece aqui é que a responsabilidade dele fica com o Português e a minha com a Língua de Sinais. Não se pode criar entraves. É preciso colaborar. Por exemplo: se eu vejo algo em que tenho alguma dúvida, eu vou e converso, mostro para Akira, ele sinaliza para mim e eu compreendo aquilo. O mesmo acontece com o contrário. Ele ver algo em que tem dúvida, me mostra, eu sinalizo para ele e assim acontece a colaboração.

Akira: Nós temos um problema aqui (instituição). Tem um projeto, um planejamento, toda sexta discutido, mas eu nunca posso comparecer, porque eu tenho que ministrar cursos de Libras em duas turmas no mesmo horário, além disso, nós só trabalhamos juntos à tarde. Ele trabalha de manhã e a tarde eu venho, mas nesse dia eu tenho curso e não posso comparecer. Então, eu nunca sei quais os temas e discussões propostas, eu sempre espero ele (Yukki) me informar, daí eu compreendo o tema e começo a trabalhar, a pensar nas atividades, atividades de Português e ele (Yukki) de Libras.

Viviane: Mas, vocês fazem reunião, conversam ?

Akira: Não. Porque não temos espaço para isso.

Yukki: Acontece que o tempo que nós temos é nessa reunião e à tarde ele está (ministrando) no curso de Libras, depois disso, fica tudo muito corrido. Eu saio apressado, ele também. Não dá tempo. As vezes é que nos comunicamos via email, ou whats app.

Fonte: as autoras

Em continuidade com o fragmento acima, retomamos a necessidade de um trabalho dialógico e conjunto de maneira crítica e colaborativa, porém ainda discutindo os emaranhamentos conceituais e práticos acerca do assunto, ao mesmo tempo em que algumas estratégias foram previamente discutidas:

Viviane: Vocês pensam que nós três podemos trabalhar em conjunto?

Akira: Sim, na terça à tarde nós podemos reunir (nós- 3) e fazer os planejamentos.

Viviane: Por exemplo: depois dos atendimentos nós poderíamos nos reunir e ver a opinião em relação o que foi feito, etc, para que na terça a gente se reúna e pense no planejamento, estratégias, avaliação. Pode ser assim?

Akira: Pode!

Yukki: Está ótimo.

Viviane: Na colaboração são valorizados os conhecimentos distintos, as experiências diferentes, além de opiniões que possam ser articuladas nesse processo de colaboração. Além de serem importantes também as divergências, opiniões diferentes. Por exemplo: se você (aponta para Yukki) estiver usando uma estratégia que acredita ser visual e eu entender que não, ter uma opinião diferente sobre ela, é importante que a gente converse e que a partir daquele embate possa existir uma colaboração.

Yukki pede a palavra

Yukki: Seria assim então... Eu lembro da sala de aula quando ensino Libras e que existia alunas de idades diferentes. Algumas menores, outras maiores. É importante o ensino do Português das atividades e o ensino da Libras, para que essas alunas encontrem visualmente os significados das palavras, aí eu percebo que tem uma pessoa sem conseguir entender direito, aí eu percebo e cobro muito dela. Faço atividades, estímulo ela, então ela percebe que pode “ser surda”, que gosta de ser surda e nós vamos tentando colaborar e depois é responsabilidade do Akira, para que não haja um enfrentamento de opiniões e para que ele possa avaliar as atividades, se são boas ou não, se gostou, ou não. posteriormente. Então, seria responsabilidade nossa, tanto dele, quanto minha.

Viviane: Nesse ponto eu discordo, pois acho que é importante levar em consideração as experiências. Akira tem uma experiência diferente da sua, mas isso na verdade não é uma divisão de tarefas, e um processo de diálogo, o início do processo de colaboração. É importante também que a gente perceba que as crianças surdas também têm uma identidade. Por exemplo, uma criança vai construir uma identidade diferente da outra, porque elas possuem vidas diferentes uma das outras, experiências diferentes. [...] É importante que a gente trabalhe principalmente os significados. Eu sei que o português é importante, mas precisamos antes dele focar na Libras. É necessário praticar Libras, focar.

Akira: Olha, nós podemos também mudar o planejamento, ficar diferente do planejamento institucional. O que é definido na reunião geral da sexta, nós podemos planejar novamente os conceitos [...] Afinal, como professores, nós temos autonomia para modificar isto. Inclusive, até a diretora já havia comentado comigo sobre isso, que podemos mudar os conteúdos.

Viviane: Ótimo. Eu penso que a gente pode pensar em temas específicos para cada aluno. E ultrapassar essa questão da imagem e dos sinais, mas provocar no aluno experiências, vivências.

Yukki sinaliza para Akira que essas questões das significações através de

experiências lembra uma professora da universidade. Ainda nesse momento, a pesquisadora na oportunidade mostra a ideia do Lepê⁵¹ e explica a priorização de contextos na ferramenta.

Viviane: O Lepê não é a única, mas pode ser uma estratégias. Com ele podemos fazer, por exemplo o tema: cores - azul e mostra a cor azul, mas aí é uma associação, então, azul significa o que? Azul é uma cor igual a do céu, das cadeiras da sala (aponta para as cadeiras da sala). Mas, na experiência do aluno onde se encaixaria a cor azul? E seria interessante o uso dele, porque as crianças gostam do computador. Então, a ideia seria mostrar primeiro e depois apresentar o contexto. Então, no caso da cor marrom, apresentar várias coisas que possuem a cor marrom. Pois, para que a criança aprenda e signifique os sinais ela precisa trazer essa experiência para a sua vida. Então, quando ela chegar em casa, lembrar de algumas coisas que foram feitas aqui e começar a construir e perceber a quantidade de coisas em sua casa que têm a cor marrom, por exemplo. No caso, nós iríamos abastecer o Lepê com vários temas diferentes. E, faríamos isso juntos para trabalhar e praticar, aulas e opiniões.

Akira: Eu acho o Lepê uma ótima estratégia para o ensino da língua e com o foco na Libras. Realmente precisamos de mais estratégias desse tipo aqui. Então, por exemplo, se o foco for cores, poderíamos mostrar no Lepê, depois em atividades, depois utilizar lápis de cor, por exemplo. Até para não ficar apenas na ferramenta.

Yukki: Em minha opinião o Lepê como estratégia poderia chamar a atenção da criança surda. E o mais interessante também reconhecer os sinalizadores, não são desenhos, facilita o processo de aquisição e acho que vai fazer com que ela perceba e se sinta estimulada a aprender

Viviane: Então, nós poderíamos juntar essa estratégia, nossas opiniões e fazer um planejamento sobre as necessidades que percebemos de cada aluno.

Akira: nós podemos também fazer pesquisas e trazer para que cada um dê a sua opinião e possamos encontrar soluções.

[...] **Yukki:** Agora vocês me fizeram pensar, após essa conversa sobre como faremos as atividades aqui juntos, está claro que não existe uma responsabilidade sua, minha ou dele. Que existe uma responsabilidade nossa, conjunta. Será bom um trabalho colaborativo, porque são nossas percepções somadas para o processo de aprendizagem das crianças fará com que todas cresçam. Obrigada.

Akira: Será ótimo esse trabalho conjunto. Na verdade, é uma perspectiva diferente de trabalho, né? A gente está acostumado com um único professor fazendo tudo ... planejar, pensar a atividade e as vezes não dá tempo de fazer tudo aquilo que você planejou, então, na verdade é uma perspectiva diferente entre o planejar, o fazer e o avaliar.

⁵¹ Software idealizado pela pesquisadora e que terá um espaço para maior detalhamento na próxima seção.

Com base no diálogo exposto, chamamos atenção para algumas vertentes que são cruciais a título de reflexão; **em primeiro lugar, a institucionalização nas formas de controle dos sujeitos, em segundo, o processo de individualização do trabalhador e, por fim, os caminhos que podem levar a um trabalho colaborativo.**

De uma maneira geral, quando nos reportamos à organização do trabalho, sabemos que regras de convivência são estipuladas nas relações. No caso, durante o diálogo, foi percebido que muito das ações anteriormente observadas estariam vinculadas ao funcionamento/organização institucional que, de acordo com as falas apreendidas parece ser um dos aspectos que os professores levam em consideração ao argumentar sobre colaboração. Ao que nos pareceu, a obediência às temáticas, prioridades e horários da instituição, muitas vezes, não possuem a concordância dos professores, mas ainda assim, mesmo questionando isto, eles agem em conformidade.

Podemos perceber isto em fragmentos de falas dos professores, conforme destacamos novamente:

Akira: nós temos um problema aqui (instituição). Tem um projeto, um planejamento, toda sexta discutido, mas eu nunca posso comparecer, por que eu tenho que ministrar cursos de Libras em duas turmas no mesmo horário.

E, Yuki:

No ano passado, nós tivemos este direcionamento, também em conjunto com a intérprete, em que o foco era o ensino de Libras. Em como organizar as propostas e conceitos que tivessem este direcionamento. O professor (referindo-se a si) deveria assumir o foco do direcionamento de ensinar Português, estava na proposta. Como eu iria fazer, se a pessoa que eu iria ensinar era uma pessoa surda e por isso o foco deveria ser na Libras. Porque o surdo para desenvolver-se aprende de uma maneira gradual e a gente sabia que não poderia ensinar as duas línguas ao mesmo tempo.

Diante disso, nos colocamos a pensar sobre os signos que medeiam a relação do trabalhador com o mundo são imersos em formas de controle? A inclusão é realizada pensando no desenvolvimento social e a reflexividade crítica ou institucional, isto é, na sombra dos movimentos hierárquicos/burocráticos? Ou seria o institucional, apenas um signo do que fora construído socialmente, através das formas individualizantes do capital?

Buscando refletir sobre isto, notamos que, parte dos entraves e discordâncias apontados pelos professores estão em torno das regras institucionais. Portanto, Akira não tem encontros de planejamento com Yukki para as aulas que deveriam ministrar em conjunto ou fica impossibilitado de participar das reuniões de planejamento, visto que a instituição o direciona para conduzir as aulas de Libras para ouvintes no mesmo horário. Da mesma maneira, Yukki não concorda em ministrar aulas de Português para surdos que estão aprendendo Libras, mas ministra. Sendo assim, ambos acabam por continuar com a rotina determinada pela instituição.

Entendemos que, há a obediência às regras da instituição, sem maiores questionamentos quando se instaura uma cultura predeterminada sobre a função do trabalhador e os preceitos morais e éticos. Segundo Furtado (2011):

A partir do momento em que o repertório de compreensão de mundo vai ganhando complexidade surge também o olhar diferenciado, a posição relativa do observador, as disposições e diferenças individuais que permitem a leitura diferenciada da realidade. Se, como apontamos acima, somos seres inalienavelmente constituídos a partir de nossa inserção imediata no mundo, de nossa condição social e da nossa generalidade (ao mesmo tempo), a possibilidade de uma interpretação diferenciada do evento natural exigirá um acordo predeterminado que levará o nome de cultura. E o acordo possível constitui a noção de verdade. Tal noção de verdade evoluirá para a constituição de um repertório moral e de uma conduta ética que irá nortear as relações coletivas. Assim, será constituído um plano moral de controle do indivíduo, um plano ético de referência para o coletivo e uma possibilidade de compreensão do ser humano na sua totalidade (FURTADO, 2011, p. 97)

Essas noções de verdade e, conseqüentemente, o aprisionamento do trabalhador às instituições, afetam de modo muito particular os delineamentos das formas de controle que se constituíram historicamente na Educação Especial e suas instituições. Sobre isto, Sasaki (2003) nos ajuda a lembrar nos contando que as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos. E, essa educação, supostamente oferecida, era administrada por instituições voluntárias, espaços que, em muitos casos, essas pessoas passavam uma vida inteira.

Ainda sobre isso, compreendemos que essas formas de controle institucionalizadas, embora tenham sido transformadas atualmente em relação ao que nos lembra Sasaki (2003), constituem não apenas o ambiente frequentado por

peças com deficiência ou surdez. Salientamos que estas atuam na proposta social da escola, nos conteúdos escolhidos, no discurso sobre inclusão (normalidade/anormalidade), bem como, na manutenção/proliferação do repertório moral e ético norteador das relações coletivas, como já apontadas por Furtado (2011).

Neste plano, Charlot (2013) denuncia a subordinação ideológica da escola ao meio. O autor indica que a escola serve aos interesses econômicos e sociais da classe dominante, cuja ideologia difunde. “É um paradoxo, pois em tempo que a escola atual com frequência não se encontra adaptada à sociedade moderna. É igualmente verdade que a escola está bem adaptada demais às necessidades da classe dominante” (CHARLOT, 2013, p.218).

Com isto, queremos reafirmar que a escola reproduz uma educação ideológica e faz que a criança surda seja inserida em um meio linguístico dominante (Língua Portuguesa), sem sequer ter o domínio de sua própria língua. Institucionalmente, o professor é responsabilizado por este ensino, mesmo não concordando, de maneira que eles acabam por dissimular e justificar a dominação de classe, e, de um modo mais geral, todas as formas de injustiça e opressão sociais.

Em contrapartida, esta mesma educação não tem preparado estes sujeitos para a sociedade, pois sua forma ideológica conservadora, desconhece as formas culturais e identitárias do povo surdo, suas características/necessidades linguísticas, além de que aprisiona os profissionais que trabalham com estes sujeitos, pautados no discurso da superespecialização. Essas pessoas são isoladas no ambiente educacional e imersas em diversas atividades que são condizentes com esta “especialização”, como o caso de Akira. Desse modo, o aluno deixa de ser responsabilidade da escola e passa a estar vinculado estritamente com o profissional especializado.

Nesses termos, são constituídas no trabalho elementos de controle que estabelecem funções hierárquicas/especializadas e institucionalizadas que restringem aspecto coletivo. Digamos que tanto Akira, quanto Yukki, sabem que do ideal a ser realizado quando o assunto é a aprendizagem de Libras das crianças surdas, no entanto, os mecanismos de controle e de hierarquia presentes na instituição faz com que, embora eles saibam o caminho ideal, não possam realizar.

Neste momento, entende-se que o surdo deve aprender a Libras, todavia, este padrão normalizante pressupõe a importância da Língua Portuguesa e, por conseguinte, exige a aprendizagem e o ensino das duas línguas de maneira concomitante, mesmo que este ainda não tenha domínio da primeira (Libras).

Ocorre, portanto, a inclusão perversa, produzindo o sofrimento ético-político. Isso ocorre porque a dimensão subjetiva que justifica a nova condição é uma forma de inclusão que mantém a exclusão, assim, “somos livres desde que saibamos o lugar que ocupamos (FURTADO, 2011,p. 88).

É uma liberdade controlada que se constrói na “cultura” de controle social, a partir de crenças e valores bem definidos, o que nos faz concluir que, obviamente, a educação das pessoas com surdez não estão desvinculadas e/ou livres dessas formas de controle, como consequência, os professores que estão envolvidos neste processo também não.

Diante disto, nos colocamos postos a questionar: é o homem que faz a atividade ou a atividade que faz o homem?

Ora, o mundo que constitui o trabalho e o trabalhador é determinado por formas sociais naturalizadas e dominantes que, embora pareça redundante, vale mencionar, tais formas são construídas no contexto social mediado pela apropriação dos signos. Portanto, talvez encontremos algumas respostas justamente neste processo de isolamento e individualização, na inversão das relações sociais para relação entre “coisas”.

Melhor explicando, o trabalho perde seu caráter concreto e se torna um meio de sobrevivência, de aquisição de dinheiro, para que, “então, necessidades humanas passem a ser desenvolvidas e dependentes de um poder de acumulação. Essa inversão é apontada nos manuscritos com um dos principais fatores de alienação” (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p.91).

Segundo Netto (2012), essas consequências são advindas da determinação de que o operário se relaciona com o produto do seu trabalho. Torna-se ele, um servo do seu objeto, em um primeiro momento para receber trabalho e, segundo, para receber meios de subsistência. Portanto, ele primeiro existe como operário e depois como sujeito físico.

Isto posto, o trabalhador está reduzido à condição de um instrumento da produção, utilizado como recurso na reprodução do capital. Este caminho leva o professor a olhar a sua atividade não como algo reflexivo e social, mas sim como o

seu meio de sobrevivência, na busca de adquirir o que o capital determinou como essencial para sobreviver.

Em entrevista realizada para um documentário denominado *Human*⁵², José Mujica faz uma fala que muito vem a explicar o que acabamos de discutir. O ex presidente do Uruguai aponta:

A forma como vivemos e nossos valores são a expressão da sociedade na qual vivemos. E a gente se agarra a isso. Não digo isso agora por ser presidente. Pensei muito sobre isso. Passei mais de dez anos na solitária. Tive tempo... Em sete anos, nem sequer li um livro. Tive muito tempo para pensar. E descobri o seguinte: Ou você é feliz com pouco, com pouca bagagem, pois a felicidade está em você, ou não consegue nada. Isso não é apologia da pobreza, mas apologia da sobriedade. Só que inventamos uma sociedade de consumo e a economia tem de crescer, ou acontece uma tragédia. Inventamos uma montanha de consumos supérfluos. Compra-se e descarta-se. Mas o que se gasta é tempo de vida. Quando compro algo, ou você compra, não pagamos com dinheiro, pagamos com o tempo de vida que tivemos que gastar para ter aquele dinheiro. Mas tem um detalhe: tudo se compra, menos a vida. A vida se gasta. E é lamentável desperdiçar a vida para perder a liberdade (HUMAN, 2015, TRADUÇÃO NOSSA).

Contemplados por este fragmento, o que vemos, em nossa sociedade e no centro de educação que trabalham nossos partícipes, é um trabalhador fragmentado, individualizado, alienado acerca da forma com que produz e entende a sua atividade. Isto posto, se tornam crescentes as relações sociais invertidas (relação entre as coisas acima da relação entre as pessoas), ao olhar de isolamento do homem.

Este modo de significar, pautado nesta relação com a realidade objetiva, acarreta em sobrecarga de trabalho, isolamento, práticas individualistas, que originam conceitos de afastamentos e que abastecem o capital simbólico.

Neste meio “simbólico”, por sua vez, novas necessidades são geradas e, conseqüentemente, afetos e o isolamento, para que estas necessidades sejam supridas, ocasionam nos hábitos do homem/sociedade individualizada uma dependência exclusiva do acúmulo de capital.

Intensifica-se também, segundo Mészáros (2016), a escravização humana pela nova “lei natural” manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Ao defrontar-se com as forças e os instrumentos incontroláveis da

⁵² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjg>, acesso em 05 de setembro de 2018.

atividade produtiva capitalisticamente alienada, o indivíduo busca refúgio em seu mundo privado “autônomo”.

Ou seja, há uma inversão na ordem de categorias e o objeto a ser consumido é que, na verdade, passa a ser imprescindível, justificando as formas de consumo. O que vale ressaltar é que para adquirir esses produtos, com valores simbólicos, vale as mais diversas formas de “sacrifício” e assim, são estas formas que justificam subjetivamente o lugar que ocupamos neste espectro social.

Em crítica a essa situação constitutiva, Netto (2012) explica que o operário/trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadoria cria. Com a valorização do mundo das coisas, cresce a desvalorização do mundo dos homens em proporção direta. Nesse caso, o trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se a si próprio e o operário como uma mercadoria, e com efeito na mesma proporção em que produz mercadorias em geral.

Nesses termos, conforme Furtado (2011), são constituídas pela sociedade de consumo necessidades de adquirir determinados bens, através da força de trabalho para sobreviver com o mínimo ou esforçar-se para ter mais do que o mínimo. Neste caso, o trabalhador recebe como motivação aumentar a sua jornada de trabalho para alcançar os seus desejos (necessidades/motivos), fazendo-o votar-se a si mesmo retirando o foco do coletivo para o individual.

O aparecimento da divisão em classes sociais introduz um domínio de poder para aquele que possui mais acúmulo, através do movimento da subjugação. Nesse sentido, o trabalho não é uma fonte de prazer, mas sim uma obrigação, tarefa, atividade indispensável à manutenção da vida, algo a ser relegado ao outro para suprir com as necessidades importas e que possuem o dinheiro como principal meio para supri-las.

Acrescentamos ainda a seguinte reflexão: na busca desses instrumentos, bens, simbologias, etc, qual o valor designado à importância social de um trabalho? Parafraseando as mesmas inquietações de Furtado (2011), Há um trabalho intangível, o trabalho que não pode ser medido. Qual o valor da hora de um advogado? De um consultor, de um artista ou de um jogador de futebol? É um valor atribuído abstratamente conforme a importância social construída com base em valores de consumo, seja o da liberdade, o do conhecimento, o da representação ou do espetáculo.

Nesse sentido, os professores da educação básica, simbolicamente responsáveis pelo “futuro da sociedade”, são desvalorizados pelo capital no estado brasileiro, de modo que precisam assumir tripla jornada para adquirir “produtos” essenciais para sua subsistência neste social constituído, o que os impulsionam à ausência de uma proposta coletiva e uma confusão em relação à extratificação de tarefas (cooperativas) no lugar de uma constituição colaborativa.

Isto porque, colaboração não significa cooperação, Ibiapina (2008; 2016) destacam que a cooperação consiste na etapa de trabalho coletivo que ainda não pode ser considerada, efetivamente, como colaborativa, pois parte do grupo envolvido nessa atividade não tem poder de decisão sobre as ações realizadas em conjunto e nessa atividade predominam relações hierárquicas. Já a Colaboração significa oportunidades iguais de negociação e responsabilidades, processo em que todos os partícipes tem voz e vez no desenvolvimento das ações.

A colaboração a qual perspectivamos é desencadeada a partir da negociação de necessidades formativas dirigidas para a também negociação de sentidos e para o compartilhamento de significados, o que envolve as escolhas compartilhadas de formação contínua, entendimento mútuo da relação teórica-prática e a produção de objetivos comuns compatíveis com a perspectiva filosófica delineada ao longo do desenvolvimento dos processos reflexivos

Neste tocante, nossos sujeitos, expressam no decorrer do diálogo, um movimento que conduz à individualização e a falta de diálogo. Sobre isso, vale evidenciar o que atentam Furtado e Svartman (2009):

A organização social do trabalho materializa não apenas produtos para consumo e sobrevivência, mas também materializa e estabiliza formas de compreensão de si mesmo e do mundo, sustento e desenvolvimento concreto de projetos e potencialidades especificamente humanas. O mundo resultante do trabalho humano já não é um mundo meramente natural, mas é um mundo social e histórico, repleto de sentidos e significados constituídos nos atos coletivos de produção. Isso significa que é impossível compreender a própria formação dos homens sem observar o meio real no qual se desenvolve social e historicamente por meio da atividade. Suas experiências marcantes serão mediadas pelas formas concretas em que a atividade está organizada socialmente. Abre-se um campo de ação social mediado pela apropriação de signos e instrumentos construídos historicamente, abrigados pela cultura de um grupo humano, e que sustentam a formação de um sistema psicológico com seus elementos específicos como a memória, a volição e o raciocínio (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p.84)

Na medida em que o papel das mercadorias assume cada vez maior importância e o sistema capitalista é perpetuado, além do mais há um valor simbólico do trabalho que separa as profissões consideradas como de “sucesso” ou não ou aquelas intelectuais ou braçais, as masculinas ou as femininas, etc. Isso tudo justifica-se na necessidade do consumo que podemos suprir ou acumular diante das profissões simbolicamente melhor “vistas” socialmente.

Para além disso, há as experiências burocráticas e hierárquicas de poder, que, nos ditos Mészáros (2016), levam que o indivíduo seja confrontado pelos órgãos burocráticos que despejam sermões românticos sobre ele e sobre suas possibilidades de escolhas entre comportar-se, sinceramente ou não, como se vivesse de acordo com os modelos subjetivistas abstratos expressos nesses sermões ou então sofrer as consequências administrativas pela sua desobediência.

Sobre isso, em tempos de isolamento, a falta de reflexão sobre a atividade, é ultrapassada pelas necessidades de consumo garantidas pelo dinheiro. Não obstante, os engajamentos são, de muitas formas, confundidos com o conceito de ajuda, sobretudo na Educação Especial, que conforme Mendes (2010), vem sendo marcada por um sistema caracterizado por um forte assistencialismo filantrópico.

Este aspecto assistencialista, somado à fragmentação dos sujeitos, ao nosso ver, influencia significativamente no diálogo para estabelecer uma proposta de colaboração, pois durante as sessões apresentadas, os professores mostraram que a divisão de tarefas possuía o mesmo significado de colaboração. Neste momento, surgiu uma discordância crítica por parte da pesquisadora e a argumentação sobre o pretexto de que colaboração é um envolvimento para além da divisão de função com base na língua.

Isso aparece no fragmento em destaque:

Yukki: Faço atividades, estímulo ela, então ela percebe que pode “ser surda”, que gosta de ser surda e nós vamos tentando colaborar e depois é responsabilidade do Akira,

Viviane: Nesse ponto eu discordo, pois acho que é importante levar em consideração as experiências. Akira tem uma experiência diferente da sua, mas isso na verdade não é uma divisão de tarefas, e um processo de diálogo, o início do processo de colaboração [...]

Percebemos que, mesmo diante das leituras e das confrontações que surgiram durante as sessões de reflexão, Yukki ainda defendia que colaborar consistia em uma divisão de tarefas, especialmente quando se tratava da identidade

linguística. Parecia entender que pelo fato de Akira ser ouvinte, ele não pudesse participar do ensino de Libras e, Yuki, não pudesse participar do ensino de Língua Portuguesa, por ser surdo.

Salientamos que a realidade objetiva que banha essas formas de subjetivação das diferenças individuais, estão pautados nos modelos dominantes. No caso aqui presente, para além da inversão das relações no que tange à sociedade de consumo, as formas objetivas construídas historicamente sobre a surdez⁵³, enfatiza um afastamento entre surdos e ouvintes diante de uma suposta hierarquização linguística, além da naturalização do preconceito e do conceito de normalidade.

Pudemos perceber que tais discrepâncias e dúvidas precisavam ultrapassar a argumentação nos momentos das sessões e indicar possibilidades de novas vivências (estratégias e planejamentos), ou seja, para além de pensar sobre o significado de colaborar, era necessário que pudéssemos realizar um trabalho colaborativo, buscando, nesses termos, uma atividade consciente, livre e crítica.

Com este fim, discutimos algumas atividades, as quais, fizeram com que Yuki repensasse sobre suas argumentações acerca do processo colaborativo, uma vez que o professor pediu a palavra e, junto com Akira, expuseram:

[...] **Yuki:** Agora vocês me fizeram pensar, após essa conversa sobre como faremos as atividades aqui juntos. Está claro que não existe uma responsabilidade sua, minha ou dele. Que existe uma responsabilidade nossa, conjunta. Será bom um trabalho colaborativo, porque são nossas percepções somadas para o processo de aprendizagem das crianças fará com que todas cresçam. Obrigada.

Akira: Será ótimo esse trabalho conjunto. Na verdade, é uma perspectiva diferente de trabalho, né? A gente está acostumado com um único professor fazendo tudo ... planejar, pensar a atividade e as vezes não dá tempo de fazer tudo aquilo que você planejou, então, na verdade é uma perspectiva diferente entre o planejar, o fazer e o avaliar.

“A Psicologia Sócio Histórica, apoiada na compreensão de que a consciência se desenvolve na relação com as condições sociais de trabalho, ou a partir da efetiva atividade dos homens” (FURTADO, 2011, p.86), coloca-se com um dos instrumentos de superação da consciência fragmentada analisando em seu referencial, as condições concretas das relações.

⁵³ Vide seções 5 e 6.

Neste caso, tendo por orientação esta proposta, o que tentamos alcançar foi uma cadeia de argumentações e/ou diálogos, em que foram criadas zonas de desenvolvimento proximal que se consistiram em compartilhar significados sobre as diferentes proposições nas atividades para que professores e pesquisadora pudessem expandir seus sentidos sobre colaboração, construindo este significado de forma crítica e compartilhadamente.

Sabemos que as práticas não são todas iguais e que estão envolvidas em seus respectivos contextos as relações de poder, especialmente à escola, ambiente que nos debruçamos aqui, que em muitos aspectos fortalece as hierarquias e “verdades inquestionáveis”, entretanto, em Bandeira e Ibiapina (2014), a práxis humana é um conjunto que depende da atividade e da consciência com elos de uma cadeia, sendo destacado que é o processo que une esses elos.

Certos disto, acreditamos que as sessões de reflexão incitaram a criação de um espaço onde a cultura do individualismo pudesse ser quebrada a partir da possibilidade reflexiva em torno da cultura colaborativa.

Compreendemos que está em processo a tomada de consciência destas ideias e a busca pela desnaturalização dos fenômenos sociais, como ainda estamos conscientes de que na realidade objetiva estão contidas as fragmentações e a divisão de classes que afetam as significações dos professores e pesquisadora envolvidos, como também, no andamento de uma proposta de colaboração

No entanto, embora existam determinações dessa realidade objetiva, perspectivamos compartilhar as dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a “si e aos outros”. Conforme orientam Magalhães e Fidalgo (2009), foi criada uma zona de conflito em torno das significações que os professores e pesquisadora faziam sobre colaboração, um espaço para auto conhecimento, questionamentos de conceitos científicos rotinizados e alienados dos interesses.

Compreendemos, portanto, que este momento de observações e reflexões em torno dos delineamentos de um trabalho colaborativo crítico pressupõe transformações, não apenas nos conceitos e argumentações, mas também, na prática de todos os envolvidos, pois temos a ciência de que colaboração e criticidade na relação dialética quando questionados sentidos-significados antigos, acomete a produção criativa e compartilhada do novo.

Neste entorno, cientes de que os atos revolucionários são constitutivos do dia a dia, não podemos discordar de Magalhães e Fidalgo (2009) quando defendem

que; pesquisar colaborativamente, a partir da perspectiva crítica, é um ato de resistência.

7.4 Conclusões

Com base nas reflexões realizadas através das observações e diálogos durante as sessões de reflexão, algumas conclusões valem ser enfatizadas. Assim, percebemos que o processo de institucionalização ainda se faz marcante no contexto educacional, afetando na autonomia dos professores nas decisões de escolhas dos conteúdos, especialmente aqueles que marcam hierarquias linguísticas e/ou sociais.

Compreender que esta aceitação das formas de controle vão muito além das nuances do imediato, nos fez buscar as discussões acerca da sociedade de consumo que inverte as relações entre pessoas e produtos.

Isto porque, são criadas necessidades simbólicas de consumo que torna o trabalhador refém deste controle e motivado em trabalhar “apenas” para suprir estas supostas necessidades (que em muitos aspectos, são consideradas necessidades básicas), sem esquecer, da também desvalorização simbólica da profissão, a qual, faz com que os professores tenham que trabalhar exaustivamente em dedicação total de tempo.

Na relação entre Akira e Yukki, percebemos o afastamento e a ausência de diálogo, não apenas estipulados pelas regras institucionais de divisão de tarefas, mas também pelas formas individualizantes que as relações de consumo acarretam. Em alguns termos, os horários de trabalho não permitiam um planejamento coletivo das aulas, nem durante as reuniões pedagógicas, nem posteriormente a elas, visto a ausência de tempo dos professores.

Neste ponto, também refletimos sobre o valor simbólico retribuído em dinheiro no que tange à valorização das profissões, pois na dada realidade objetiva esta individualização é reforçada justamente pela desvalorização simbólica da profissão docente, cujo caso precisa executar tarefa em mais de um trabalho para suprir as necessidades “de subsistência”.

Mediante este cenário, ao longo deste processo de reflexão, professores e pesquisadora, lançaram propostas de atividades discutidas/elaboradas de maneira dialógica/reflexiva, ao construírem zonas de desenvolvimento coletivas que

ocasionaram em uma re-significação acerca do trabalho ou da proposta de colaboração. Nesses termos, envolvendo um compartilhamento de dúvidas, opiniões e discordâncias na elaboração do novo.

Por conseguinte, acreditamos que essa discussão/proposta construiu uma cadeia criativa e argumentativa que diante do objetivo focado, que transformou (despertou novas) as concepções dos envolvidos sobre o trabalho que estavam desenvolvendo. Com base nestas novas perspectivas dialógicas acerca do que se trata colaboração, foram apresentadas iniciativas (propostas de atividades) em torno do trabalho colaborativo, conforme já expusemos, organizado pela argumentação.

Diante disto, nos pareceu interessante criar espaços de formação crítica, mas também ética, o que possibilita a colaboração e o respeito ao outro no questionamento, além de manter as problematizações, críticas, condições sociais e históricas na construção desta análise. Além da ênfase sobre a importância de manter sempre ativas e afi(n)adas a problematização e a crítica radicais, a investigação histórica e a observação microscópica das condições de possibilidade presentes.

Isto porque os novos significados estabelecidos, conduzem os docentes envolvidos na execução de uma proposta colaborativa crítica, consciente e livre, perspectivando novas práticas e atos de resistência. As ações dos indivíduos são motivadas pelas dos outros e produzidas a partir destas ações também, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõe novas organizações dos envolvidos e não apenas a aquisição de conteúdos particulares, pois a proposição de uma colaboração crítica, perspectiva muito além de mudar “particularidades”, ela busca mudar “totalidades”.

7.5 Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática Educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul./dez. 2014

CHARLOT, Bernad. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 47-63, 2013.

FURTADO, Odair; SVARTMAN. Trabalho e Alienação. (In) BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura Sócio-Histórica. São Paulo, Cortez, 2009.

FURTADO, Odair. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTO, Margareth Guidara. **Da colaboração confortável para a colaboração crítica com um grupo de trabalho constituídos por professores de inglês**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2014.

HUMAN: Documentário Volume 1, 2015. <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjq&t=23s>. Acesso em 14 de maio de 2018, às 13:34.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBERALI, Ffernanda Coelho; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. **Estudos da Linguagem**. São Paulo, 2009.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

LODI, Ana Cláudia Baleiro. A Leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes** vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da Educação Especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

Mészáros, István. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2016.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx** (org). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Ley Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. **Critical Collaborative research**: focus on meaning of collaboration and on meditational tools. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PERLIN, G; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: desafios contemporâneos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial, p. 17-31, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____ **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SEÇÃO 8: A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO E DA LINGUAGEM NO CONTEXTO DA SURDEZ: uma análise das relações mediadas pela colaboração na construção do software lepê

8.1 Introdução⁵⁴

Quando pensamos na educação de pessoas com surdez, sabemos que a valorização da língua de sinais é uma das questões essenciais a serem destacadas.

Isto porque, ao refletirmos sobre a realidade de crianças surdas, filhas de famílias ouvintes e não conhecedoras/usuárias da Libras, é sabido que a maioria delas não possui acesso aos diálogos e narrativas no seio familiar e, por conseguinte, só passam a ter acesso a esse tipo de relação comunicacional, em sua maioria, ao alcançar a idade escolar.

Diante desse pressuposto, a realidade de crianças surdas que ingressam na escola sem conhecimento/domínio da Libras, ainda é bastante latente diferenciando-as da situação de crianças ouvintes que alcançam o processo de escolarização já inseridas no universo linguístico” (QUADROS, 2012, p. 84).

Assim, se o ser humano aprende gradualmente do mundo sociocultural um sistema simbólico fundamental para fazer os recortes da realidade e, assim, organizar e ordenar a experiência apreendida, a falta do domínio do instrumental linguístico. em termos ideias (que permita à criança não apenas uma comunicação básica, mas a possibilidade de usar uma língua como principal instrumento da externalização do pensamento é inadmissível, sob qualquer alegação.

Diante dessa realidade, uma série de normas, dentre as quais destacamos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 5.626 (2005), o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2020⁵⁵, bem como a Lei de Inclusão 13.146 (2015), definem princípios que norteiam a educação bilíngue para estudantes surdos e asseguram o acesso e a legitimidade à Língua de Sinais.

⁵⁴ É preciso esclarecer que este artigo consiste em uma continuidade às conclusões da primeira parte deste estudo (capítulos 5,6 e 7). Atentamos ainda que esta etapa de colaboração teve em seu planejamento ser construída com os professores Akira e Yukki, no entanto, como ocorre em diversas pesquisas qualitativas, contamos com algumas mudanças. Ocorreu que o professor Yukki, após ser deslocado de município, saindo de Garanhuns para São João, ficou impossibilitado da participação desta etapa tanto pela dificuldade de deslocamento, quanto por indisponibilidade relativa ao tempo. Portanto, seguimos as demais análises apenas com o professor Akira como principal participante.

⁵⁵ Especificamente, a Meta 4.7

Compreendemos que pensar na constituição do indivíduo surdo no espaço educacional é um tema importante e merece ser discutido, visto a necessidade de ser problematizado e ultrapassado o simples entendimento de que as questões linguísticas, em um ambiente educacional, supririam as necessidade de conteúdos curriculares, reconhecimento identitário, social, cultural e histórico das pessoas com surdez.

Sobre isso, a falta de efetividade no cumprimento das demandas supracitadas coloca a inclusão do estudante surdo em sala de aula comum do ensino regular como questionável nos últimos anos, principalmente, em função dos constantes desempenhos negativos apresentados por eles (SOUSA et al, 2016).

Mediante a esta perspectiva, a necessidade de se discutir a educação de surdos vem se ampliando, ainda que se tenha percebido que o professor da sala comum fica com a responsabilidade desenvolver práticas/estratégias pedagógicas que possibilitem o acesso e a permanência desses estudantes na escola (SARMENTO; FUMES, 2013).

Diante disso, consideramos importantes os seguintes questionamentos, nos quais tomamos como suporte Sousa et al (2016): será que os professores têm clareza das especificidades linguísticas dos estudantes surdos? A língua de sinais tem sido usada como língua de instrução nas escolas regulares?

Para essa pesquisa, dirigimos esses questionamentos, especialmente para a realidade representada pelo município de Garanhuns, situado na mesorregião do Agreste Pernambucano. Além disso, é preciso ter em conta o isolamento das pessoas com surdez no que tange ao contato com a língua e com pessoas surdas fluentes e o desconhecimento da Libras por professores que atuam nas escolas pólo da região.

Apesar de esse recorte regional de nossa pesquisa, sabemos que essas características se repetem a várias outras localidades e que a falta de acesso à Libras tem prejudicado o desenvolvimento educacional dos surdos, especialmente os que residem nas regiões do interior do país (LACERDA, 2016).

Lacerda (2012) denuncia a situação em suas pesquisas de que professores ouvintes dependem integralmente de intérpretes e, em sua maioria, eles não possuem formação específica para a docência.

Quadros (2007) complementa quando diz que, em muitos casos, há um fazer de conta de que a língua de sinais faz parte da escola como primeira língua. A

autora esclarece que não se nega de fato a sua importância e legitimidade, contudo, devido ao fato de os professores conhecerem muito pouco acerca da língua, terminam por simplificar o seu uso.

Em estudo sobre a inclusão escolar de pessoas surdas, Lima (2012) nos traz relatos sobre a forma como os professores que compõem a escola argumentam sobre a temática, chegando a conclusão de que as falas, em sua maioria, apontam para a necessidade de cursos de formação e uma mudança na concepção de surdez e de pessoa surda. O que revela um descompasso entre a realidade da inclusão, o discurso oficial e a legislação existente sobre o assunto.

Esta falta de clareza sobre as demandas da surdez – linguísticas, educacionais, sociais – tem ocasionado uma série de situações que para nós pareceram provocativas e emergentes. Podemos citar a relação equivocada entre professores e intérpretes de Libras, a utilização deste último como instrumento indispensável para obtenção de uma comunicação satisfatória, além da submissão dos surdos às formas ideais de comunicação, tais como a leitura labial e escrita (LIMA, 2012).

Nesse caso, concordamos com Figueiredo e Guarinello (2013), quando afirmam que:

[...] Considerar o aluno surdo na escola regular, por exemplo, vai além de levar em conta a necessidade de um intérprete em sala de aula - muitas vezes proficiente em Língua de Sinais, mas que deixa a desejar no conteúdo. Vai além também da necessidade de se colocar o aluno surdo sentado na primeira fileira da sala de aula, ou só o professor ficar atento para não falar de costas para o aluno surdo. Essa perspectiva permite que se respeite a real necessidade escolar do surdo: a possibilidade de aprender em sua própria língua, por meio de recursos que utilizem não apenas o português oral, mas que também ofereçam recursos visuais – língua de sinais, português escrito e imagens – na educação desses sujeitos (FIGUEIREDO; GUARINELLO, 2013, p. 177-178).

Percebemos também que têm sido ampliadas, cada vez mais, as tentativas de se pensar em estratégias para a educação bilíngue, por intermédio do uso de tecnologias. Entretanto, ressaltamos que a maioria dessas ferramentas versa sobre o ensino de Língua Portuguesa, alfabeto de Libras, contação de histórias/histórias, como ainda, tradutores de Libras/Língua Portuguesa e vice versa.

Santos, Coutinho e Brito (2016), ao realizarem um levantamento sobre a quantidade de softwares/tecnologias construídas pensando na acessibilidade

comunicacional no contexto da surdez entre os anos de 2003 e 2016, constataram que, dos 28 softwares identificados, apenas quatro (14%) são destinados ao ensino da Libras. Também foi verificado que, apesar de utilizar a Libras no processo de ensino-aprendizagem, 32% dos softwares são destinados ao ensino de português como segunda língua e 18% tem o objetivo de ensinar português numa abordagem bilíngue, com o propósito de ampliar as possibilidades do surdo interagir com o mundo ouvinte.

O que nos chama atenção para a recorrente inquietação sobre para quem estamos pensando esta educação e da necessidade do pensamento crítico sobre a realidade objetiva e subjetiva que a educação bilíngue vem se construindo.

Por isso, pensando em todos os campos conflituosos e ainda almejando uma educação bilíngue, como ainda nos surdos que ingressam nas escolas sem essa organização do meio linguístico e sabendo que os professores necessitam também se estabelecer neste universo gesto visual, encontramos na possibilidade de construção de um software (na condição de estratégia pedagógica) uma alternativa de atuar no desenvolvimento linguístico do aluno surdo, a partir da troca de experiências discursivas com seus professores.

Neste caso, partindo da ideia pautada por Vigotski, a nossa intenção na construção do software, que chamamos de Lepê, foi justamente, tornar acessível ao aluno surdo esse processo de vivência educativa para que este pudesse construir/dominar determinadas generalizações por meio do uso da Língua Brasileira de Sinais.

Desse modo, buscamos no presente estudo alcançar ao seguinte objetivo: analisar, mediatizados por uma proposta colaborativa, o desencadeamento da construção de software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos.

8.2 Metodologia

A pesquisa qualitativa que aqui desenvolvemos foi ancorada na proposta da colaboração, seguindo as orientações de Magalhães (2009); Liberali, Magalhães, Lessa e Fidalgo (2009); Magalhães e Fidalgo (2010); Ibiapina (2008); Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016).

Nesse sentido, conforme nos explicam Magalhães (2009), na atividade de pesquisa colaborativa:

[...] ao relacionar-se com o outro por meio de significados compartilhados, os seres humanos estão selecionando, adequando, reduzindo, ampliando seus sentidos para que possam encontrar formas de agirem de forma colaborativa. Está aí a essência da colaboração: assumir riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos (MAGALHÃES, 2009, p. 02)

Em nossa pesquisa, procuramos criar contextos para que fosse realizadas negociações entre os participantes sobre as necessidades de agir, à medida que agimos e as escolhas realizadas, assim como, a confrontação e a combinação dos vários sentidos expostos durante a colaboração.

Isto porque, encontramos na proposta de colaboração de Liberali et al (2008) as ferramentas essenciais para as ações conjuntas na busca por uma perspectiva transformadora da sociedade, visto que esta, não pode se realizar no isolamento, mas na solidariedade e nos diálogos dos agentes envolvidos.

Desta maneira, foi participante da pesquisa um professor/instrutor da rede estadual de Educação de Garanhuns, que iremos nos reportar utilizando o nome fictício de Akira. Durante o processo colaborativo, foram realizadas sessões de reflexão semanais e/ou reuniões de planejamento para ser refletido sobre a proposta de construção e abastecimento do software Lepê.

Para melhor compreensão/organização, apresentamos as demandas realizadas neste estudo para atender o objetivo almejado. São elas:

1) Desenvolvimento da Ferramenta – Para o desenvolvimento (abastecimento da ferramenta) foram realizadas sessões de reflexão entre o período de março de 2015 a março de 2016. Os encontros entre pesquisadora e o professor Akira foram realizados quinzenalmente e registrados em alguns momentos por filmagens e outros através de diário de campo. Durante as sessões reflexivas, o professor e a pesquisadora, além de discutir acerca das demandas emergentes do processo, realizaram as filmagens do software e debateram a programação digital (interface das telas, manuseio, opções de gifs, fotografias, etc)

Foram realizadas 7 (sete) sessões de reflexão sobre a utilização de filmagens e 10 sessões com a utilização de diários. Dentre as sessões registradas com filmagem, duas destas foram para discussão e reflexão do capítulo 7 sobre a *Construção do Pensamento e da Linguagem*, de Vigotski (2001) e as demais de

planejamento para realização de um projeto de extensão submetido à Universidade Federal Rural de Pernambuco⁵⁶.

Ainda assim, durante as supracitadas sessões foram pensados o vocabulário e a criação dos contextos do Lepê, com base em estratégias visuais, além de discutidas as sinalizações utilizadas.

2) Abastecimento do vocabulário e contextos – Durante as sessões elucidadas, foram estudados e gravados vídeos contendo vocabulário, imagens e os contextos destes. Mais tarde, essas gravações foram inseridas como conteúdos no software Lepê. Importa destacar que, os contextos foram filmados com materiais o mais próximo possível da realidade, utilizando objetos e situações reais.

3) Registro de código fonte - Importa destacar que o software encontra-se registrado pelo Instituto Nacional de Propriedade industrial, na categoria “programas de computador” com o número de processo BR 51 2016 001475-0 e codinome STAWBERRY, pela Universidade Federal de Alagoas em sua primeira fase que constitui-se na idealização da ideia fundada nesta pesquisa de Doutorado, através do programa Phyton.

Para análise deste estudo, nos apropriamos da categoria Pensamento e Linguagem, tendo por embasamento a Psicologia Sócio Histórica que nos orientou em nossas reflexões no desenvolvimento do software, bem como no que tange às questões específicas sobre esta construção – pensamento e linguagem – no contexto da surdez.

Além disto, encontra-se com outro registro de código fonte, após o abastecimento, verificação⁵⁷ e a inserção de novas plataformas, através da Universidade Federal Rural de Pernambuco, incluindo sua execução em Phyton e PQT, onde encontram-se as categorias de avaliação, menu de ajuda e nova tela de ensino com contextos inseridos, batizada desta vez com o nome de Lepê⁵⁸, com código de numeração 730 e processo BR 51 2018 000608-6.

⁵⁶ Participaram do projeto alunos do curso de Pedagogia, Ciência da Computação, além da intérprete da instituição, somado a uma consultoria com o professor Yukki.

⁵⁷ Vide apêndice.

⁵⁸ Inicialmente optamos por denominar o software por l'Épée, ícone na história da educação de surdos por idealizar os sinais metódicos, no entanto, após consultoria com uma agência de publicidade alagoana “Papo comunicações e consultoria”, optamos pela nomenclatura “Lepê”, que, na

O presente estudo também foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, sob numeração de parecer: 2.636.956.

8.3 Análise e discussão dos dados

O processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais para pessoas surdas pode ocorrer com atraso por diferentes motivos: não haver a detecção precoce da perda auditiva; a maioria das crianças ser filhas de pais ouvintes que desconhecem a língua de sinais; o desconhecimento dos pais sobre a importância de um filho surdo adquirir linguagem a partir do uso da Língua de Sinais, além de, em muitos casos, não existir lugar de atendimento com profissionais surdos e/ou ouvintes fluentes para estimular a criança surda por intermédio da Libras (QUADROS; CRUZ, 2011).

Deste modo, se pensarmos na realidade linguística das pessoas com surdez que irão vivenciar este atraso no processo de aquisição da Libras, sabemos que, conforme Vigotski (2001), por mais que sejam criados, ao longo de suas respectivas vivências, sem contato com a língua, diversos movimentos expressivos, a compreensão e a comunicação só irão ocorrer quando o sujeito conseguir generalizar e nomear o que se está vivenciando.

Vigotski (2001) exemplifica com a ideia de se comunicar com alguém que está com frio, só acontece quando o sujeito consegue situar a sensação de frio experimentada em uma determinada classe de estados conhecidos pelo seu interlocutor. “É por isso que um objeto inteiro é incomunicável para crianças que ainda não dominam certa generalização” (VIGOTSKI, 2001, p.13)

Acontece que, às pessoas com surdez – em sua maioria, privados da aquisição espontânea da língua - apenas têm tido acesso a essas formas na/atraves da escola⁵⁹ e da proposta do ensino bilíngue, por intermédio da Língua Brasileira de Sinais. Por isso, compreendemos ser imprescindível a organização de um meio linguístico adequado para este grupo e, neste sentido, a escola e, em especial os professores, tornam-se ainda mais importante neste processo.

opinião da agência traz uma familiaridade com o Brasil. Do mesmo modo, as cores utilizadas no sistema do Lepê e organização visual da interface das telas, passaram pela consultoria da agência.

⁵⁹ Entendemos que a aquisição linguística de uma pessoa não se dá unicamente no espaço educacional. É necessária uma participação muito mais ampla, visto que essa língua deve ser vivenciada em outros segmentos, no entanto, reafirmamos que para a pessoa com surdez, na maioria dos casos, esse processo ocorrerá em sua maioria na escola, tardiamente (GUARINELLO, 2007).

Esta realidade supracitada, acomete a realidade do trabalho do professor Akira, que, buscava construir essa aprendizagem da língua não só para o público de Garanhuns, mas também das regiões próximas, considerando que esta é uma região pólo que atendia as demandas do município, dos povoados e de outros municípios circunvizinhos, em sua maioria de área rural.⁶⁰

Assim, os alunos, que acompanhamos no atendimento do professor Akira se deslocavam de seus respectivos povoados ou municípios vizinhos para participar do AEE, com caráter complementar, em um centro especializado. Nesse centro, lhes era ensinado Libras, enquanto que na escola de seus municípios ou povoados, eram escolarizados.

Focando na ideia de ampliar o contato com a língua destes alunos, visto que os encontros com o professor Akira eram resumidos a poucos dias na semana, pensamos que o desenvolvimento de estratégias que ultrapassem um ensino “de listas de palavras”, nomeação e repetições de sinais, como Lacerda et al (2016) deveria ser ultrapassados.

Como pontapé inicial, apontamos para duas questões primordiais que ganharam nosso olhar: a primeira, era a necessidade de discutir a construção do pensamento e da linguagem no contexto da pessoa com surdez, levando em consideração a realidade objetiva, marcada pela falta de fluência dos professores atuantes da escola e a distância dessas escolas da região pólo em que Akira as atendia.

A segunda questão, consistia na necessidade de se pensar em estratégias para alcançar os alunos em suas respectivas experiências, visto ser necessário que conhecermos as demandas dos professores de Libras da região, o cotidiano dos alunos surdos, os gestos caseiros⁶¹, etc. Esses elementos eram reconhecidos por nós como importantes de ser contemplados construção do software Lepê.

Após termos definido o escopo do trabalho colaborativo, realizamos outras sessões reflexivas, nas quais, discutimos como seria a disposição do vocabulário do Lepê, bem como os contextos utilizados. Destacamos, especificamente duas destas

⁶⁰ São João, Caetés, cachoeirinha, Jupi, Jacati.

⁶¹ Segundo Texeira e Cerqueira (2012) gestos caseiros tratam-se de sinais com léxico e morfologia organizados por meio de regras sintáticas. Seus estudos mostram que esse sistema linguístico tem alguma semelhança com o da linguagem oral e é construído em contextos semelhantes aos das primeiras palavras no processo de aquisição da linguagem por ouvintes.

sessões, em que foram debatidas as possibilidades de se trabalhar na construção do pensamento e da linguagem⁶² no contexto da surdez durante a escolarização:

Viviane: Como você acha que deveríamos pensar nos contextos, baseados na experiência que você tem com os alunos da região? O que eu tenho visto dentro da minha experiência são muitas associações, mas poucos trabalhos com significados. Sempre imagem e sinal. Será que realmente eles compreendem o que sinalizam quando são feitas essas associações?

Akira: [...] Se eu for falar, por exemplo, sobre Frida⁶³ [aluna do professor Akira], que ela tem 7 anos, é... E que eu acompanhei ela durante 1 ano [...] Então, se você fizer o sinal de pato para ela, ela sabe o que é pato, mas tem outros sinais que ela faz, mas que ela não compreende, ela não sabe o que é [...] Ela vai agregando e sinaliza. É aí quando você pergunta; o que é (referindo-se ao significado do sinal)? Me explique ou desenhe pra mim, me mostre; ela não sabe como mostrar. [...] Eu sei que tem uma série de vocábulos que ela não consegue saber o que são [...] Acredito que os contextos devam explorar isso; a proximidade com as experiências desses alunos. Se for preciso a gente traz comida, roupa, tudo de casa, mas que sejam coisas usuais.

Viviane: Você lembra da discussão dos signos? Da necessidade de um sistema de signos?

Akira: Lembro sim. É isso que vamos tentar fazer agora, não é? Trabalhar com o desenvolvimento do significado da palavra, no caso, dos sinais (Sorri e bate palmas).

Acreditamos que este destaque inicial foi de suma importância, visto que professor Akira e pesquisadora puderam colocar em discussão pontos cruciais sobre o ensino de Libras. A situação narrada por Akira, citando como exemplo a aluna Frida, é bastante corriqueira no momento em que os surdos estão em processo de aprendizagem de Libras.

Assim como Frida, muitas vezes, os alunos repetem/copiam o sinal, mas ainda não conseguem atribuir significado ao que estão sinalizando. Por isso a importância da relação com o outro neste momento de aprendizagem, visto que a sinalização adquirir funções e significados, uma vez que imersos na situação objetiva e depois pelas pessoas que a circundam.

⁶²Vale ressaltar que esta sessão destacada foi realizada após a leitura e a discussão da obra de Vigotski sobre a *Construção do Pensamento e da Linguagem*, bem como, da obra de Ibiapina et al (2016) sobre colaboração. Ainda é necessário destacar que estas sessões duraram em média 30 minutos, visto disponibilidade do docente. Exceto nos dias de gravações para abastecimento do software que em média passávamos de 1h executando o planejado.

⁶³Nome fictício dado a uma aluna mencionada pelo professor como exemplo.

Isto posto, fazemos alusão ao que Vigotski (2001) explicar sobre “o apontar”. O gesto em si, não é nada mais do que uma tentativa sem sucesso de pegar alguma coisa um movimento dirigido para um certo objeto que desencadeia a atividade de aproximação. Assim, no desencadeamento, a criança tenta pegar alguma coisa, um movimento dirigido para um certo objeto gerando uma atividade de aproximação, na qual, seus dedos fazem movimentos que lembram o pegar.

Até então, esse gesto é apenas um direcionamento de pegar alguma coisa, ou tocar algo contido naquele espaço, entretanto, Vigotski (2001) alerta que, quando a mãe vem em ajuda da criança, e nota que o seu movimento indica alguma coisa, a situação muda fundamentalmente. O apontar torna-se um gesto para os outros. A tentativa malsucedida da criança engendra uma relação, não do objeto que ela procura, mas de outra pessoa, conseqüentemente, o significado primário daquele movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar.

Assim, segundo Vigotski (2001):

Nesse momento ocorre uma mudança naquela função de movimento: de um movimento orientado pelo objeto, torna-se um movimento dirigido para uma outra pessoa, um meio de estabelecer relações. O movimento de pegar transforma-se no ato de apontar como consequência dessa mudança, o próprio movimento é, então, fisicamente simplificado, e o que resulta é a forma de apontar que podemos chamar de um verdadeiro gesto. De fato, ele só se torna um gesto verdadeiro após manifestar objetivamente para os outros todas as funções do apontar e ser entendido também pelos outros como tal gesto. (VIGOTSKI, 2001, p.56-57).

Tais apontamentos nos parecem substanciais para versamos sobre a situação discutida pelo professor Akira e pesquisadora. Pois no momento das sessões de reflexão, ao relatar a situação da aluna Frida, os parceiros colaborativos compreendem que a sinalização da aluna tem por base uma situação objetiva que a circunda – e isto deve ser levado em consideração – como ainda “o outro” e o que isto “resultará” nele.

Por isso, ao refletirmos sobre a construção do software, sabíamos que esta relação não seria unilateral (seriam partícipes professor e aluno), portanto, não poderíamos deixar de refletir que o caminho que leva da criança ao mundo e deste à criança, passa pelo outro, mediador entre criança e universo cultural (PINO, 2005).

Por isso, na medida em que estamos considerando este universo cultural, urge a necessidade de compreensão dos signos, que desvincula a ideia de que os

sinais devem estar voltados exclusivamente a objetos isolados e associações, e, por isso, imersos em configurações sociais e/ou na relação com o outro.

Neste momento, foram conduzidos pontos importantes da pesquisa, visto que, se por um lado não era nossa intenção um trabalho de associação com o uso do Lepê, por outro, a maioria dos alunos que ingressava nas aulas do professor Akira eram crianças e, justamente por isso, tínhamos em mente a clareza sobre a necessidade de referencialidade no que tange aos significados das palavras.

Assim, foi preciso discutir tais propriedades para que pudéssemos abastecer os conteúdos do Lepê e analisar a possibilidade de uso deste na realidade objetiva em que estávamos trabalhando. Sobre isto, nos baseamos em Vigotski (2001) quando argumenta que a referencialidade concreta da palavra se manifesta de modo bem mais nítido e intenso na criança que no adulto: para a criança, a palavra é parte do objeto, uma de suas propriedades está mais estreita e indissoluvelmente ligada ao objeto que a palavra do adulto. É isto que assegura um peso específico bem maior de referencialidade concreta na palavra da criança.

Ainda conforme o autor, é precisamente pelo fato de a palavra estar vinculada ao objeto na criança mais estreitamente que ela representa uma espécie de parte do objeto. Por sua vez, o adulto pode mais facilmente separar-se do objeto, substituí-lo nos pensamentos e levar uma vida autônoma. Assim, a insuficiente diferenciação da referencialidade concreta e do significado da palavra redundava em que a palavra da criança esteja ao mesmo tempo mais próxima da realidade e mais distante dela que a palavra do adulto.

Portanto, como parte dos desdobramentos das reflexões entre a pesquisadora e o professor Akira ficou estipulado que o mais importante para a realização dos contextos seria a proximidade com a realidade da região, para que esta referencialidade com o objeto não fosse perdida, no entanto, não se tornasse apenas uma associação com um objeto isolado, mas sim, com um grupo ou uma classe deles. Vejamos o discutido em uma das sessões de reflexão sobre isto:

Ao gravar o vocabulário sobre alimentos surgiram algumas demandas: **Viviane**: cuscuz eu faço desta maneira (mostra o sinal para Akira)

Akira: Eita, cuscuz aqui é assim (mostra o sinal que é diferente do realizado pela pesquisadora).

Viviane: é uma variação regional com iconicidade⁶⁴. Aqui eu percebo que o “cuscuz de peitinho⁶⁵” é muito usado. Em Alagoas, nem tanto. Melhor usar o que você trouxe para melhorar a questão da referencialidade. Como o sinal de Alagoas é um referencial ao Fubá e como no atendimento a maioria são crianças, provavelmente eles têm a experiência visual do cuscuz pronto, o que remete ao classificador e podemos ampliar o significado a partir desta iconicidade.

Akira: Vamos verificar se no vocabulário de alimentos existem mais situações como esta, pois debatemos antes de filmar. Seria legal, em um atendimento, após o uso do Lepê, ir na copa, fazer o cuscuz, não era [...]?

Embora não pretendemos avançar com profundidade nesta discussão acerca da iconicidade da Libras, importa mencionar que as questões vinculadas à iconicidade foram determinantes nas discussões entre Akira e a pesquisadora. Por isso, importa sobre esta temática explicar, com base em Santos (2017):

Essa unidade simbólica é constituída de uma estrutura semântica (vou representá-la pela notação [BOLA]) e de uma estrutura fonológica (vou representá-la pela notação [bola]). A primeira está fundamentada sobre várias características do objeto: tamanho, cor, forma, composição, função etc.; a segunda reúne os parâmetros configuração de mão, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões faciais (se for o caso). A união do polo semântico com o polo fonológico constitui o sinal BOLA, e podemos representar a relação entre os polos por meio da notação [BOLA]/[bola], como é feito em Semântica Cognitiva. Já que o espaço conceitual envolve todo o conhecimento, incluindo o pensamento, e enquanto os dois polos da estrutura simbólica BOLA possuem similaridades, então a arbitrariedade é reduzida e a iconicidade acentuada, originando uma relação de semelhança entre o polo fonológico, o polo semântico e o objeto no mundo. Em outras palavras, por meio da mediação cognitiva, polos fonológico e semântico e objeto no mundo são correlatos no sinal da Libras (SANTOS, 2017, p.427).

Diante deste esclarecimento e do que fora discutido em sessão de reflexão, acreditamos que estes elementos icônicos, embora não sejam únicos, pois a Libras também é composta por arbitrariedade - sinais abstratos e metaforizados - trabalhar

⁶⁴Vale ressaltar que nem todos os constituintes da Libras são elementos icônicos, pois existem arbitrariedade em sua construção. Portanto, como bem explicam Quadros e Karnoop (2004), a arbitrariedade da língua diz respeito à relação entre forma e significado. As palavras e os sinais de uma maneira geral, apresentam conexão entre forma e significado, visto que, é impossível prever o significado e dado o significado. Os símbolos usados são arbitrários; não há, por assim dizer, uma conexão explícita, por exemplo, entre a palavra “cão” e o animal que ela simboliza. Segundo Santos (2017), os sinais icônicos, como por exemplo, BOLA e ÁRVORE, aplicam uma relação de semelhança entre as estruturas fonológica e semântica do item lexical da figura

⁶⁵ Expressão característica da região.

com aproximação ao ambiente cultural constituído e humanizado pelos signos foram de suma relevância, visto são estes que mediatizam as relações entre os professores e os possíveis sujeitos surdos a utilizar o Lepê.

Ainda com base em Vigotski (2001), as palavras não exercem desde o início o papel de signos. A princípio, em nada diferem de outra série de símbolos que atuam na experiência, dos objetos aos quais estão relacionados. Por isso, durante o processo de construção do Lepê, procuramos contemplar o fato polêmico de que apenas utilizar uma relação associativa entre palavras e objetos é insuficiente para que surja o significado.

Nesses termos, o significado da palavra ou o conceito não são equivalentes a uma relação associativa entre o complexo sonoro/forma gestual e a série de objetos. Esta relação é mais complexa, considerando que a palavra/sinal se refere a um grupo de fenômenos, que requerem uma generalização. Portanto, quando usamos uma palavra ou um sinal evocamos um ato de pensamento externalizado por palavras ou sinais, que são um ato de pensamento verbal/gestual.

Considerando estes diferentes aspectos, a criação do software procurou ensinar Libras de modo que não fosse apenas utilizada a referência visual e sua sinalização, assim como, evitamos o uso de avatares, visto que são limitados no que se refere aos significados que pretendíamos construir, especialmente na utilização do código fonte quando existem palavras homônimas.

Conscientes disso, no abastecimento do Lepê, buscamos considerar as possibilidades de aproximações com situações que fizessem parte do cotidiano do alunado. Assim, vocabulários, por exemplo, relacionados aos alimentos buscaram aproximação com os alimentos cultivados na região e referentes à merenda escolar.

Em sinais relacionados a elementos mais subjetivos, como o relativo à “saúde”, buscamos aproximar a um contexto de despedida, visto que a maioria do alunado de Garanhuns não morava especificamente na cidade. Em muitos casos, acabavam por se afastar de parte da família para realização do atendimento com o professor Akira.

Apoiamo-nos em Santos et al (2016) para reafirmar nossas intenções no que tange aos elementos visuais que a criança surda irá se apropriar para construção de novos conceitos até então anteriormente desconhecidos. As autoras afirmam:

Portanto, para que a língua seja apropriada por seus falantes, ela precisa fazer sentido e, para tal, necessita ser ensinada de forma

mais natural⁶⁶ possível. No caso da LIBRAS, deve-se lembrar que a grande maioria dos sujeitos surdos pertencem a famílias ouvintes, e a língua de sinais, que será, em geral, sua língua construtiva, será ensinada fora do ambiente familiar e por professores – mais uma razão para que o ensino seja propiciado de forma bastante natural, semelhante ao ensino de pais ouvintes e famílias ouvintes e por pais surdos e filhos surdos (SANTOS et al, 2016, p.130).

Sabendo disso, o software Lepê conforme já enfatizamos em outros momentos, não foi pensado para uso independente. Nesse caso, o caminho orientado era de que a linguagem, bem como a língua constituídas nas relações sociais entre sujeitos seriam trabalhadas na relação professor-aluno e, com isto, o Lepê seria um instrumento⁶⁷ para uso no ensino da língua

Por isso, buscamos com o uso de contextos e situações, alimentos, cores, próximos do que observamos com frequência no cotidiano dos alunos do professor Akira, na ânsia, sobretudo, da aproximação deste processo vivo da palavra. Uma vez contextualizada visualmente, aluno/professor poderão enveredar na compreensão de signos e, por ventura, dos significados dos sinais e, neste processo, conquistar a solução de determinado problema, fazendo com que os conceitos surjam e ganhem forma.

Deste modo, para o Lepê criamos alguns espaços, dentre os quais, denominamos de tela de apresentação, que o professor acessa e nela é sinalizada (em Libras com legenda em Português) o objetivo do software, conforme indica a figura 1, além da indicação da opção de ajuda, caso seja necessário (dúvidas na execução e interface) durante o uso/manuseio do professor:

⁶⁶A literatura sobre os estudos de aquisição linguística no campo da surdez usa esta expressão “aquisição natural” para referir-se a um processo que seja aprendido de maneira aproximada da relação entre pais ouvintes com filhos ouvintes, como ainda surdos com filhos surdos, visto que a maioria dos casos das pessoas com surdez aprendem a língua de maneira sistemática durante o processo de escolarização, público este em que nos debruçamos ao longo deste trabalho.

⁶⁷ Utilizamos o termo instrumento para enfatizar que a principal relação estabelecida para o ensino da Libras deve se dar através da organização instituída entre professor- aluno'-comunidade, etc. No entanto, sabemos que o Lepê traz consigo as mediações que constituem a realidade objetiva da educação de surdos, como ainda elementos da subjetividade de Akira e pesquisadora, ultrapassando, nesses termos a concepção de instrumento em sua imediatividade.

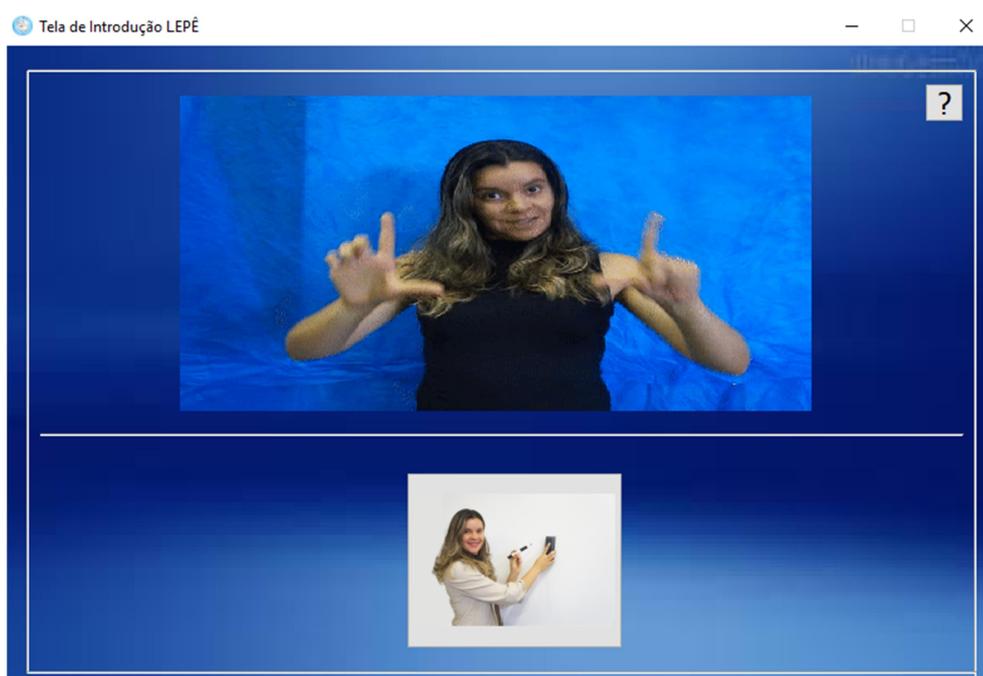


Figura 1: Tela de apresentação do Lepê

Fonte: Os próprios autores

Após o avanço desta tela, é indicado o seu acesso para um novo espaço, que denominamos como “tela de ensino” com 5 opções de linguagem compreensiva⁶⁸, conforme apresentamos na figura 2.



Figura 2: Tela inicial do Lepê

Fonte: Os próprios autores

Tais opções de linguagem compreensiva foram organizadas, de acordo com Felipe (2007), no que se refere à organização da ordem de vocabulário, bem como,

⁶⁸ A sugestão da nomenclatura Linguagem Compreensiva foi extraída de Quadros e Cruz (2011).

por Quadros e Cruz (2011) no que se refere às sugestões de formação de contextos e avaliação, especialmente, no uso de verbos e pronomes. Apesar desta ordem, estipulamos que ficaria a critério do professor acessar de acordo com a necessidade e as vivências do aluno que estaria trabalhando.

Cada acesso de linguagem compreensiva vai de 1 a 5 e contém vocabulários que apresentam a sinalização, a imagem correspondente a um ou mais contextos/possibilidade de vivências. Enfatizamos novamente que os contextos foram construídos de acordo com a realidade local, conforme aparece na figura 3, 4, 5 e 6.

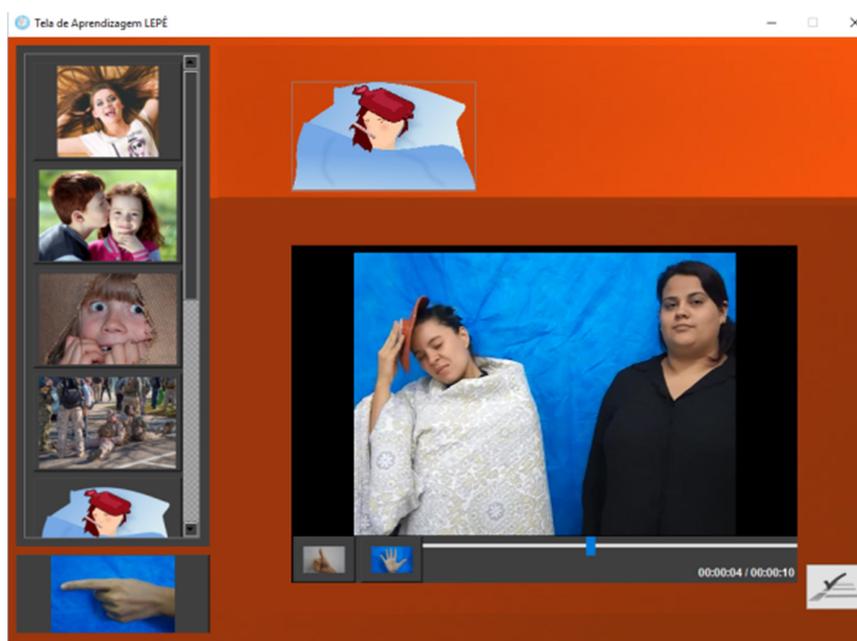


Figura 3: Vocabulário sobre sentimentos (contexto de doente)
Fonte:Tela de ensino do Lepê

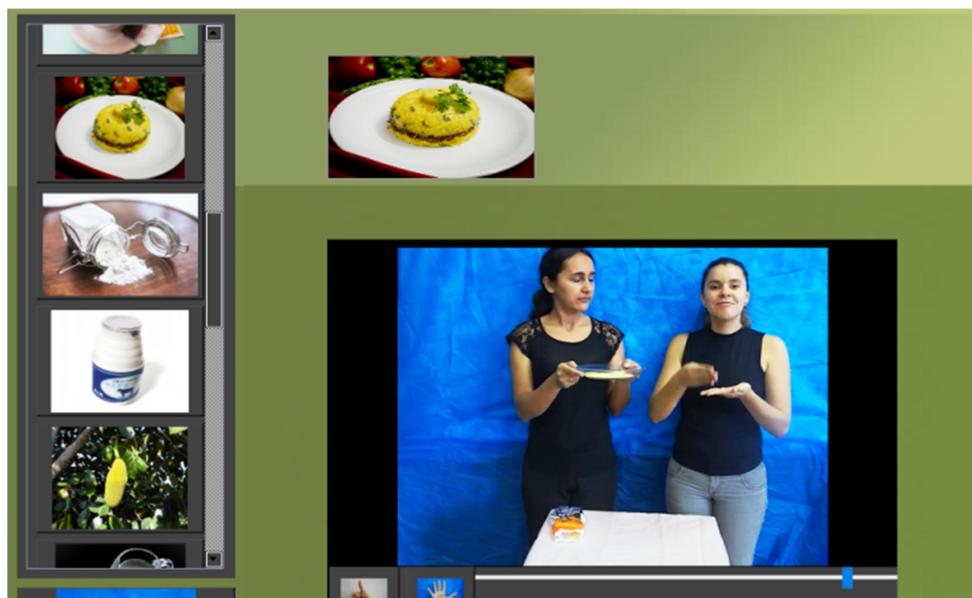


Figura 4: vocabulário de alimentos (contexto do alimento cuscuz)
 Fonte:Tela de ensino do Lepê

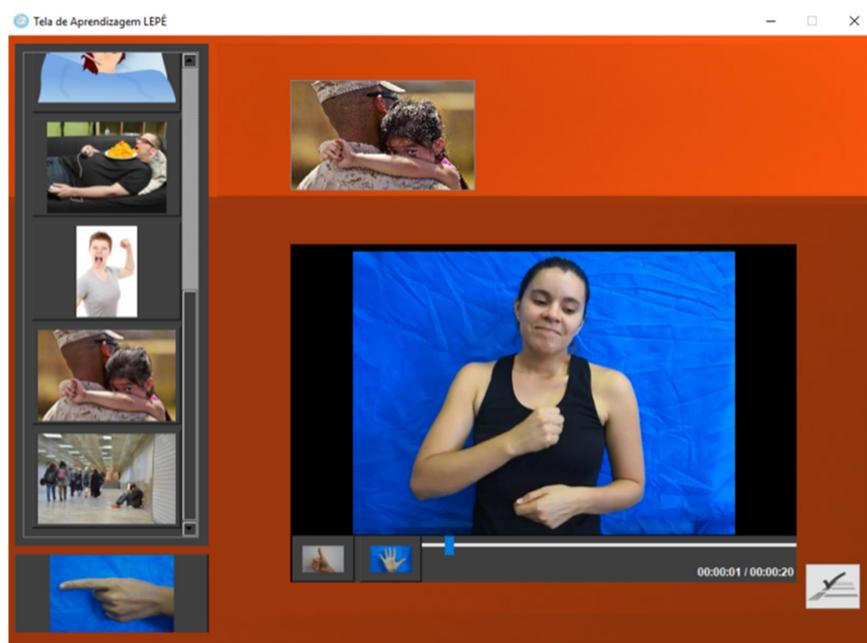


Figura 5: Vocabulário de sentimentos (sinal do sentimento saudade)
 Fonte:Tela de ensino do Lepê

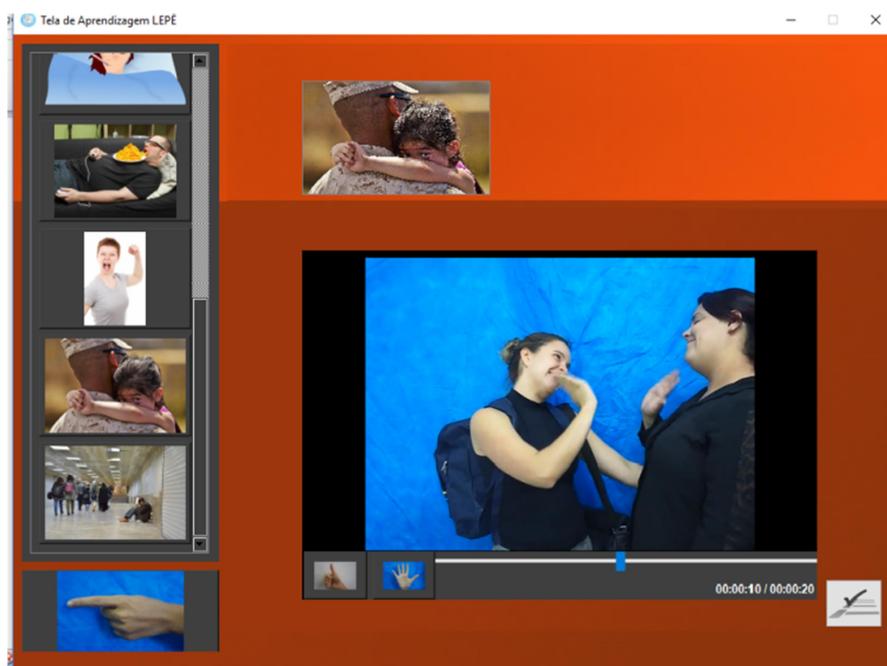


Figura 6: Situação contextual do sentimento saudade
 Fonte: Tela de ensino do Lepê

Além disso, o Lepê possui, em cada organização de linguagem compreensiva, uma opção para avaliação quantitativa. Pensamos nesse elemento, com base na proposta de Vigotski (2001) sobre a importância da solução de problemas com fins ao alcance de conceitos.

Segundo Vigotski (2001), a questão central deste processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual este domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. Embora tenhamos conhecimento de que essas soluções de problemas sejam vinculadas às situações sociais, percebemos durante a construção do Lepê¹ que poderíamos propor uma “simulação” dessas “situações problemas”.

Destarte, a opção de avaliação da ferramenta, tratou-se inicialmente da exposição de uma situação em forma de contexto/referência - ressaltando que os contextos utilizados estavam inseridos nos vocabulários que compuseram o Lepê - na qual, foram dispostas opções de múltipla escolha com a execução dos sinais. Nesta oportunidade, uma vez realizada a avaliação, o percentual de erros e acertos seria registrado no software com o nome do aluno, conforme segue na figura 7.

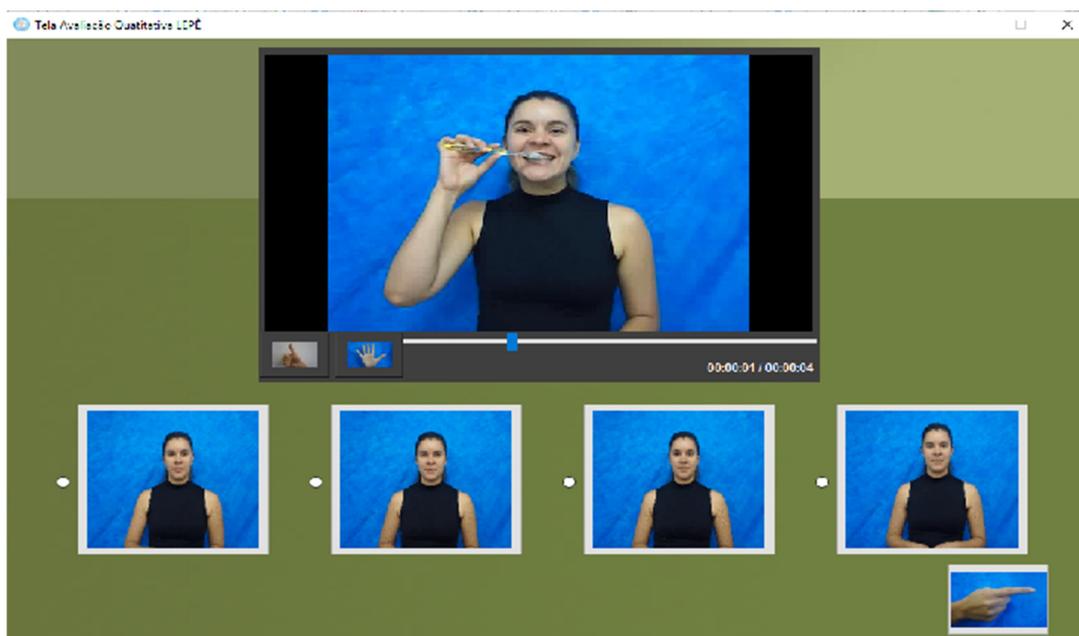


Figura 7: Tela de avaliação

Fonte: próprios autores

Pensando que a maioria dos professores que, futuramente poderiam utilizar a ferramenta seriam atuantes no Atendimento Educacional Especializado, Akira e pesquisadora refletiram um outro modo de avaliação, desta vez, mais a cargo do acompanhamento do professor. Assim, foi criado um espaço de avaliação qualitativa.

Nesta função o professor poderá fazer os registros pertinentes ao desenvolvimento/potencialidades, observações e necessidades do seu aluno, criando o arquivo de cada um e acessando quando considerar oportuno, já que o arquivo com os registros estará salvo em uma pasta gerada após preenchimento deste espaço, conforme ilustramos com a figura 8.

Figura 8: Tela de avaliação qualitativa

Fonte: Os próprios autores

Constituídas estas etapas resultantes do Lepê e sabendo que “a criança só terá acesso à significação dos objetos culturais, ou seja só poderá tornar-se um ser cultural, por intermédio da mediação do outro” (PINO, 2005, p. 67), a pesquisadora e Akira enfatizaram isso em sessão de reflexão:

Viviane: Eu acredito que a proposta é deixar claro que em nenhuma hipótese o Lepê substitui o trabalho do professor e nem a necessidade dessas relações na escola, entre todos os atores.

Akira: Não apenas isso, mas após discutir com você a questão do pensamento e da linguagem, precisamos enfatizar ainda mais a importância do meio. Os surdos ficam muito isolados aqui principalmente os que estão na zona rural. Quanto mais eles forem sujeitos sociais e puderem atribuir o significado desses sinais nas experiências que eles têm, melhor.

Viviane: Isso é verdade. A gente pode apontar para as questões visuais mais próximas as experiências do meio que ele está, dos signos que envolvem, mas jamais substituir. O papel do professor e de todos atores são essenciais.

Neste caso, Akira e a pesquisadora ressaltaram a importância do meio (social) e do trabalho do professor ao conduzir o ensino utilizando o instrumento.

Visto que “é nesse processo que a mediação do outro – detentor da significação – é essencial, mesmo se a criança é o agente desse processo” (PINO, 2005, p. 168).

Entretanto, esse modo de ver não faz do professor o único responsável por este processo, pois estarão presentes neste momento (escolarização dos sujeitos surdos) forças determinantes e subjetivas que entrecruzarão as realidades existentes na relação ensino/aprendizagem.

Diante do exposto, certos da pertinência das ideias aqui refletidas, compreendemos que a mediatização deste processo de construção do software Lepê, através do envolvimento colaborativo, fortaleceu o pensamento teórico, o desenvolvimento pessoal e profissional dos envolvidos.

Ibiapina (2008) explica que na pesquisa em educação, motivar a colaboração envolve também a reflexividade conjunta de conhecimentos, práticas, atitudes e valores, trajetória em que os parceiros em momentos inter e intra subjetivos interpretam o material que obtêm do mundo externo, transformando-o internamente.

Isto posto, o Lepê, construído através de um processo colaborativo, traz consigo a realidade objetiva e subjetiva da educação de surdos, as significações dos parceiros colaborativos envolvidos - considerados as particularidades, dificuldades, ânsias, possibilidades e reflexões -, bem como, as mediações culturais e sociais determinantes desta relação.

8.4 Considerações Finais

Mediatizamos por uma proposta colaborativa, reflexões foram construídas na construção do software Lepê que perspectivou-se como uma estratégia para romper com as condições objetivas que a maioria dos surdos ingressos no processo educacional vêm enfrentando.

Através de discussões durante as sessões de reflexão embasadas por Vigotski (2001), em sua obra sobre a construção do pensamento e da linguagem, foram discutidas alusões sobre como se daria o trabalho com surdos que rompessem com os métodos associativos e que buscassem a compreensão consciente das generalizações e significados dos sinais.

Isto posto, o Lepê foi organizado pelos colaboradores – Akira e a pesquisadora - trazendo em sua interface sinalizações próximas à realidade vivenciadas pelos alunos surdos do professor Akira, assim como, contextos com

base no social experienciado. Além disso, foram inseridas avaliações no intuito de lançar problemáticas para que os estudantes, em conjunto com os professores, pudessem resolver.

Posteriormente à construção do software, os parceiros colaborativos refletiram na conclusão de que em hipótese alguma o Lepê substitui a atuação do instrutor surdo, professor bilíngue, como ainda, intérprete educacional. Ressaltamos ao longo do texto a necessidade da Libras estar presente nos espaços educacionais, assim como sociais, visto que as problemáticas lançadas e os significados das palavras vão/estão muito além do contido no software ou nos muros institucionais.

Consustanciados nesta orientação, entendemos que os sujeitos em colaboração estavam mediatizados – durante a elaboração e efetivação da construção da ferramenta - por todo um processo que se alarga através das significações do professor Akira e da pesquisadora, bem como, por uma realidade objetiva marcada por uma série inadequações e inacessibilidade no que diz respeito ao ensino da Libras.

Isto posto, concluímos que o Lepê, construído em um trabalho conjunto, mediatizado pela colaboração, não apenas contribuiu no amadurecimento dos conceitos estudados pela pesquisadora e Akira, como foi pensando no intuito de galgar uma busca de transformação significativa para esta realidade no que tange ao ensino de Libras para os alunos com surdez no espaço (e não somente nele) da escola.

8.5 Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 29 fevereiro de 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em junho 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso de Junho de 2017.

FELIPE, Tania A. **Libras em Contexto**: Curso básico. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 175-193 | jan./abr. 2013 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

_____, M.C.C; FIDALGO, Sueli Salles. **Critical collaborative research**: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. RBLA, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).(In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LIBERALI, fernanda Coelho; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. **Estudos da Linguagem**. São Paulo, 2009.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” de bilinguismo na educação de surdos. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Ronice Muller de. **O bilinguismo na educação de surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

_____, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito. In. DORZIAT, Ana. Estudos Surdos (org). **Estudos Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, pp. 419-437 - mai./ago. 2017

SANTOS, Floripes Teixeira, COUTINHO, Fábio José, BRITO, Patrick Henrique da. **Uma Revisão Sistemática sobre softwares educacionais para o ensino de LIBRAS**. Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação –SBIE, 2016.

SARMENTO, Viviane Nunes; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de craíbas/alagoas**. Dissertação de Mestrado –UFAL, 2013.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CARDOSO, Antonio Carlos; SILVA, Keyla Maria Santana da; OLIVEIRA, Lindilene Maria de. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais do II CINTEDI**, Campina Grande, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEÇÃO 9: “NÃO SOMOS MAIS OS MESMOS”: refletindo sobre a proposta colaborativa crítica a partir do desenvolvimento de uma formação continuada para professores que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos

9.1 Introdução

É consenso na literatura (LACERDA, 2009; MENDES, 2009; QUADROS, 2012; LODI, 2013) que o professor que atua com surdos deve ter envolvimento com esta comunidade, de modo a não perder de vista aspectos relacionados às especificidades linguísticas e culturais.

Isso implica, conforme Gesser (2012), em adotar uma proposta de ensino e conteúdos que contemplem a perspectiva da surdez. Por isso, deverão ser incluídas estratégias de aprendizagens e, juntamente, devem ser conhecidas as crenças que os alunos têm em relação à língua, como ainda, aprender com eles.

Ocorre que, parte dessas dificuldades em organizar uma proposta educacional para surdos que contemple todos esses aspectos, se relaciona com a forma de se pensar essa educação.

Por um lado, temos a perspectiva apresentada pelo decreto federal 5.626/2005, reafirmada pela Lei de Inclusão 13.146/2015, que apontam para uma educação bilíngue focada na condição linguística da pessoa com surdez, considerando “a necessidade de formação de futuros profissionais (professor bilíngue, instrutor surdo e intérprete de Libras) cientes da condição linguística diferenciada dos alunos surdos” (LACERDA; ALBRES; DRAGO; 2013, p.65) e, por isso, realizando esta educação com foco específico no atendimento dessas pessoas, sendo a Libras a língua de instrução.

Por outro lado, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), abarca a ideia de que a inclusão coaduna-se com o fato de que as escolas devem contemplar todos os públicos, sem discriminação, e que as particularidades linguísticas das pessoas com surdez devem ser contempladas pela escola regular.

Nesse sentido, segundo Lacerda, Albres e Drago (2013), as propostas de uma escola de/para surdos e de educação inclusiva emergem e debatem o direito linguístico, a abordagem metodológica e a atuação de profissionais bilíngues voltados ao ensino/ escolarização das pessoas surdas.

Essa situação gera uma série de conceitos e resistências, ocasionando, por diversas vezes, em rupturas e, conseqüente, impossibilidades de diálogos entre as comunidades surdas, estudiosos da área de inclusão e professores de escolas regulares. Ainda, como fator complicador para esta situação, temos a falta de profissionais com formação adequada para trabalhar e/ou garantir uma educação bilíngue (na perspectiva da surdez), em ambas as situações.

Adensando essa problemática, temos ainda a realidade dos estudantes surdos que habitam nos interiores do país, onde há escassa mão de obra nas escolas, especialmente no que se refere a professores e intérpretes surdos qualificados para esta atuação. Lacerda et al (2016, p. 18) descrevem que:

[...] Ao considerarmos os processos históricos de educação de pessoas surdas, podemos observar que profissionais surdos com esta formação ainda são uma minoria em nosso país. A maior quantidade deles concentram-se nas capitais, onde historicamente sempre houve maior oferta educacional (sem necessariamente implicar melhor qualidade na formação) e, uma minoria reside nas cidades do interior dos estados. Desta forma, a fim de viabilizar a participação do profissional surdo nos processos educativos das crianças surdas, esta contratação não pode levar em conta, ainda nos dias de hoje, a formação prevista no decreto. Felizmente esta realidade começa a se alterar com uma maior procura de pessoas surdas por uma formação no ensino superior e espera-se que no decorrer dos anos possamos contar com profissionais formados e capacitados para o exercício desta função.

Ainda assim, mesmo diante desta realidade denunciada, podemos evidenciar algumas ações desvencilhadas pelos professores que trabalham com pessoas com surdez, com base em estudos (TENÓRIO; OLIVEIRA, 2009; SOUZA; LEBEDEFF; BARLETTE, 2011) que apontam algumas vivências que deram certo em espaços educacionais, com a participação de professores (surdos e ouvintes) e alunos também surdos e ouvintes.

No estudo de Tenório e Oliveira (2009), foram discutidos temas relacionados à Física – de como funcionaria os conceitos da Hidrostática – utilizando como recursos copos, farinha de trigo e tijolos, seguidos de demonstrações e vivências experienciadas pelos alunos da classe.

Nesse caso, o professor era ouvinte e fluente em Libras e estava acompanhado por um intérprete. Ao término, os autores concluíram que o contexto educacional é, em muitos casos, marcado pela oralidade, entretanto, quando são criadas situações de ensino em que procedimentos visuais possibilitam discussões e

relatos dos conteúdos em Libras, é possível o desenvolvimento de habilidades atitudinais e de conteúdos específicos.

Silveira (2010) destaca que é importante entender, quando falamos da educação bilíngue para surdos, que devemos envolver o professor. Esse ator deveria não apenas perceber esse espaço como um conjunto de técnicas ou frases soltas para suprir determinados procedimentos, mas, sobretudo, investigar as especificidades humanas e contemplá-las.

Inclusive porque, como traduz Rojo (2009), um dos papéis importantes da escola é justamente essa permeabilidade entre culturas, possibilitando aos alunos participarem das várias práticas sociais em seu sentido mais amplo, de maneira ética, crítica e democrática.

Outras propostas que têm se mostrado interessantes são aquelas construídas com intuito multidisciplinar. Tenório e Oliveira (2009) também apostam nos recursos visuais e nas experiências para que alunos surdos e ouvintes possam construir conhecimento. Os autores sugerem uma vivência do “pular corda”, feita de algodão, em que, ao mesmo tempo da realização dos conteúdos da Educação Física – como a cultura do movimento –, eram demonstradas figuras e experiências dos processos de fabricação do algodão, cujo conteúdo era das aulas de Ciências.

Segundo Vigotski (1991), essas experiências são importantes para que o aluno possa elaborar significados e cabe ao professor planejar estratégias que fomentem a organização dos processos mentais. Ademais, é importante destacar que tais estratégias não são benéficas apenas para os alunos surdos, mas também para os demais.

O planejamento e o desenvolvimento desta perspectiva requerem que tais propostas não sejam efetivadas isoladamente, sendo preciso um envolvimento de todos os partícipes. Possivelmente, por conta dessas demandas, temos visto que as práticas colaborativas vêm ganhando cada vez mais espaço (CAPELLINI, 2004; FONTES, 2009; MAGALHÃES, 2009; BANDEIRA 2016; IBIAPINA, 2016;).

Na busca por galgar pela desenvolvimento dessas estratégias de maneira crítica e transformadora, no presente artigo objetivamos analisar, mediatizados pela proposta colaborativa, o processo de construção, as críticas, as ações e as reflexões, desenvolvidas no espaço intersubjetivo, em relação à proposição de formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.

9.2 Metodologia

Esta pesquisa teve por orientação a proposta da colaboração, na qual buscou firmar um compromisso que seja pensado de maneira partilhada, em torno dos objetivos propostos. Para tanto, o diálogo foi preponderante para que fosse priorizada a negociação de conceitos, vivências, saberes, possibilitando a reflexão das ações realizadas/planejadas, não havendo hierarquia entre os participantes, ainda que houvessem papéis diferenciados.

Conforme Ibiapina (2016), as considerações iniciais a respeito do campo epistemológico, quando solicitamos a colaboração de docentes para investigar práticas educativas, escolhemos dispositivos que possam atuar em dois campos: o da pesquisa acadêmica propriamente dita e o da formação de professores.

Nesse sentido, buscamos atuar nesses dois campos considerando os pressupostos teóricos da colaboração e almejando o fortalecimento das possibilidades de ação, abertura de novos caminhos e as transformações que podem surgir dessa relação dialética. Ainda conforme Ibiapina (2016):

É necessário esclarecer que o objetivo comum é produzido através das relações de partilha, da negociação de sentidos e significados produzidos no processo de reflexão crítica. O que ocorre a partir da opção voluntários docentes para participar da investigação. Inicialmente os interesses dos professores correspondem as necessidades de formação contínua e o interesse do pesquisador é o de responder a sua questão de investigação, entretanto, no desenvolvimento da investigação se estabelece a conexão entre os interesses e as necessidades de ambos, o que produz objetivos comuns de refletir sobre as práticas, com apoio de compreensões teóricas e de produzir conhecimentos que criem condições de mudança e/ou de transformação social.

Perspectivando atender aos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa colaborativa, foi participante um professor instrutor de Libras de um Centro Especializado do município de Garanhuns, que chamamos pelo nome fictício de Akira.

É importante salientar, conforme sustentam Magalhães e Fidalgo (2010), que os modos de participação colaborativa de todos os envolvidos na pesquisa variam muito, de acordo com as suas possibilidades e objetivos, mas todos participam de alguma forma em toda a condução da pesquisa.

Por isso, também vale frisar que, embora tenha sido Akira e a pesquisadora os principais envolvidos no desenvolvimento e análise do processo colaborativo, ao construírem a formação continuada dos professores do AEE, consideramos-os também participantes.

Por isso, também constituíram-se como sujeitos desta pesquisa 16 professores do Atendimento Educacional Especializado de escolas localizadas em Garanhuns e alguns municípios circunvizinhos que possuíam alunos surdos frequentando-as (Caetés, Jucati, Jupi, Arcoverde e São João).

Os professores supracitados foram escolhidos através de um levantamento realizado pela pesquisadora e professor Akira, em parceria com a Secretaria de Educação de Garanhuns. Como critério deste levantamento, elencamos que, além de serem professores atuantes do AEE, tivessem alunos surdos matriculados nas escolas as quais trabalhavam.

Visto isso e tendo em mente esses elementos norteadores, podemos apresentar os procedimentos para produção de dados em dois momentos distintos, quais sejam:

1- Em um primeiro momento, como técnica de produção de dados, utilizamos as sessões reflexivas por possibilitar que professor Akira e a pesquisadora pudessem pensar sobre as práticas educativas, criar novas abordagens, rever teorias, como também discutir os processos relacionados ao ensino de Libras.

Ibiapina (2008, p.96) nos explica que:

[...] as sessões reflexivas como procedimento que motiva os professores a focalizar a atenção na prática docente e nas intenções de ensino e incentiva a criação de espaços de reflexão crítica que auxiliem no desenvolvimento da consciência do trabalho docente, levando os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que compartilham problemas, discutem e contrastam pontos de vistas teóricos, analisam os fatores que condicionam sua atividade, observam os significados e os sentidos emitidos pelos pares. Assim, reconstroem a gênese do próprio significado a partir da linguagem discursiva do outro.

A partir disto, a pesquisadora e o professor Akira discutiram a realidade dos alunos que frequentavam sua sala de atendimento (em um centro especializado), constituída por surdos em situação de aprendizagem de Libras. Durante estas

discussões, surgiu a possibilidade de realização de uma ação de formação continuada para os professores de AEE de Garanhuns e municípios circunvizinhos.

Em duas sessões de reflexão foram discutidas a composição e a efetivação deste curso, bem como a utilização de um software denominado Lepê⁶⁹.

2- Em um segundo momento, foi realizada uma formação continuada com os 16 professores participantes de municípios distintos, conforme já mencionamos anteriormente. Durante a efetivação da mencionada formação, foram utilizadas 6 sessões reflexivas com o professor Akira, sendo cada uma delas após cada módulo.

Com os participantes do grupo em formação, foi realizada uma discussão em grupos focais no primeiro encontro, com o intuito de reunir informações necessárias para a tomada de decisão, como o conhecimento das características do público, bem como, uma forma de desvelar o que sabia acerca da educação bilíngue para surdos na visão dos professores participantes.

Isto posto, foram analisadas as ações, conceitos, críticas e transformações realizadas, tendo por base a colaboração crítica entre Akira e pesquisadora. Como referencial para sustentar a análise, foram utilizadas as orientações acerca da pesquisa colaborativa crítica (MAGALHÃES, 2009; FIDALGO E MAGALHÃES, 2010), além da literatura que versa sobre educação bilíngue para surdos (LACERDA; LODI, 2009; QUADROS, 2012; LACERDA et al, 2016).

9.3 Resultados e Discussões

Fomentando a proposição de reflexões e ações, a partir da relação colaborativa, Akira e pesquisadora chegaram à conclusão de que seria necessário um maior envolvimento com a língua de sinais para os alunos com surdez, bem como, que esta deveria ser ensinada e utilizada além dos encontros no centro especializado, os quais Akira recebia os alunos surdos da região e vizinhos para a realização do ensino de Libras⁷⁰.

⁶⁹ Software construído posteriormente a partir de uma relação colaborativa por Akira e pesquisadora. Para maior detalhamento, vide seção 8.

⁷⁰ Os alunos que estiveram no atendimento do professor Akira saíram de seus respectivos povoados ou municípios vizinhos para receberem, de modo complementar ao trabalho realizado nas escolas que estudavam, o ensino de Libras e outros conteúdos acadêmicos.

Uma das alternativas mais acessíveis para alcançar essa ampliação do ensino e uso da Libras, seria a participação/envolvimento do professor do AEE de algumas escolas tanto de Garanhuns quanto de municípios e regiões vizinhas.

A seguir, trazemos um fragmento retirado da sessão de reflexão que mostra o planejamento da formação continuada:

Viviane: E se procurássemos organizar esta formação introduzindo elementos da teoria de Vigotski do processo de construção do pensamento e da linguagem, trazendo o Lepê como instrumento de apóio da formação?

Akira: Ótimo, pois aqui as formações são extremamente escassas. Muitos professores nunca nem tiveram oportunidade em anos de profissão de participar de uma. Nesse período, a gente pode deixar o Lepê para uso e teste nas escolas dos professores e fazer um último módulo para a avaliação, como fizemos na verificação⁷¹. O que acha?

Viviane: [...] Amanhã mesmo vou procurar parceria com a secretaria e ver questão de chamada e espaço [...]

Este fragmento destacado nos remete à “via de mão dupla” em que se configura a colaboração, já que, ao trabalharem conjuntamente, a pesquisadora afeta as escolhas do professor, bem como o inverso. Ibiapina (2008) esclarece:

[...] no âmbito da pesquisa colaborativa é comum a compreensão de que os docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador, que remete ao projeto teórico do estudo também proposto por ele. O cruzamento dessas compreensões produz a prática colaborativa de pesquisa mantida entre pesquisador e professores. Nesse processo, a compreensão dos professores sobre o seu trabalho é susceptível de influenciar as escolhas realizadas pelo pesquisador no decorrer do desenvolvimento da pesquisa, e vice-versa (p.19-20).

Conforme Ibiapina (2008), a prática de pesquisa colaborativa engloba pesquisadores e pessoas envolvidas de uma maneira geral, haja vista que o trabalho colaborativo faz com que os envolvidos produzam saberes, compartilhando estratégias que promovam o desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, no campo educacional, trata-se de uma atividade de produção de conhecimentos em conjunto de pessoas que colaboram entre si, criam objetivos e resolvem problemáticas.

⁷¹ Vide Capítulo 8.

Desse rico ambiente de trocas, organizamos uma ação de formação continuada intitulada: *Formação continuada de professores do AEE na perspectiva da surdez: a tecnologia a favor da perspectiva gesto visual*, cujo encontros foram divididos em seis módulos desenvolvidos uma vez ao mês⁷².

Importa destacar que a referida formação foi construída por Akira e a pesquisadora e contou com a parceria da Secretaria Municipal de Garanhuns. A parceria com a Secretaria foi pactuada pela pesquisadora, que apresentou o projeto e solicitou o apoio para a alimentação e o transporte de professores do AEE, não apenas de Garanhuns, mas dos municípios circunvizinhos que tivessem matriculados em suas escolas alunos surdos.

A Secretaria ainda cedeu-nos espaço para fazer a formação de 22 professores do AEE, dentre esses estava a responsável pelo setor de Educação Especial do município de Garanhuns. Desse grupo, 16 participantes concluíram o curso⁷³.

Previamente, a pesquisadora havia proposto a execução de módulos, em que seriam discutidos a característica visual do surdo, estudos culturais, a construção psicossocial das comunidades surdas, a construção do pensamento e da linguagem no contexto da surdez, tendo como suporte as ideias de Vigotski e, por fim, o último conteúdo seria de apresentação e uso do software Lepê.

Mediante esta proposta, houve discordância sobre a organização dos conteúdos dos módulos, visto que Akira chamou atenção no fato de que os professores participantes não haviam recebido formação anterior e que não conheciam sobre a Libras e o funcionamento da escola bilíngue para que fosse inserido um assunto denso, como o das condições psicossociais do sujeito surdo e os estudos culturais.

Essa divergência está no fragmento que se segue:

Akira: Olha, eu conheço esse público. Conheço essas professoras e acredito que é muito importante que a gente veja os conceitos básicos antes. Elas não vão acompanhar as discussões.

Viviane: Mas como a gente pode saber sem um prévio contato? Acho que, em um primeiro módulo, a gente consegue ver as questões psicossociais, condição visual, etc. São princípios básicos.

⁷² Vale destacar que contamos também durante a formação com a colaboração dos estudantes de Pedagogia, Letras e Bacharelado em Ciência da Computação, como ainda a participação de um professor do curso também de Ciência da Computação.

⁷³ Inicialmente, tínhamos um professor surdo que, por motivos pessoais, se ausentou no segundo módulo. Enquanto este esteve presente, contamos com a presença da intérprete da instituição UFRPE.

Akira: Não sei [...] Algumas estão em fim de carreira, não possuem esse conhecimento.

Viviane: eu acho que a gente não pode antever isso. Vamos fazer um grupo focal de discussão e colocar como foco o que é esta educação bilíngue e a importância da Libras, aí a gente organiza com os assuntos que debatemos.

Durante este diálogo, foi proposto pela pesquisadora que fosse realizado um grupo focal para conhecer melhor a turma, seus direcionamentos e conhecimentos acerca da educação bilíngue para surdos.

Este diálogo foi importante, especialmente, para trilhar um caminho em que os participantes pudessem entender as suas ações e a do outro, assim, descentralizando as ideias e crenças individualistas, para construções coletivas.

A partir disso, a formação passou a ser pensada/elaborada, levando em consideração não apenas as posições da pesquisadora e do professor Akira, mas dos professores participantes que, além das subjetividades particulares, trazem consigo a marcante, e ainda incipiente, realidade objetiva na efetivação de uma educação bilíngue para surdos.

Isto posto, no primeiro encontro, após realização do acordado, os resultados/falas que apreendemos ao solicitar que os professores discutissem um pouco sobre o que era a educação bilíngue para surdos e como esta deveria/poderia ser efetivada, foram as seguintes:

P1: Transição da língua de sinais para a língua Portuguesa [...] Libras é uma linguagem simplificada com verbos e substantivos que simplificam isso.

P3: seria a comunicação entre dois tipos de língua, de uma pessoa que fala de um jeito e a outra que fala de outro.

P9: O professor, sendo fluente em libras, ele consegue dar qualquer conteúdo [...] Mas a gente não chama isso de exclusão, porque, por exemplo, só aqui no Brasil não funciona duas línguas nas séries iniciais, na China eles aprendem duas, três línguas, inglês, chinês, mandarim lá, aí funciona porque o sistema é diferente, aqui não funcionam duas línguas, lá dar brecha para acontecer isso, os anos iniciais têm que ser tudo junto não, a ideia é que seja Libras primeiro, português, acontecendo isso é inclusão.

P5: não, aí no caso pra escola ser bilíngue o bicho pega. Por que aí, no caso, não seriam apenas os professores de Libras e Língua Portuguesa que deveria ser bilíngues, os outros professores também deveriam saber. E outra, isso é um conceito

meu mesmo. Se você perguntar a qualquer surdo que eu conheça, eles não dizem que querem aprender junto com ouvintes. Vamos lá. Do 6° ao 9° ano em uma escola bilíngue, todos os professores de todas as disciplinas seriam fluentes também em Libras e todos os profissionais também serem fluentes em Libras. Isso é um processo que acho que leva anos pra ser construído. E outra, que só trabalhasse nessa escola quem gostasse mesmo da língua, sabe... Por exemplo colocar um profissional de matemática que não quisesse aprender Libras numa sala dessas, só ia atrapalhar a aula e não ia aprender nada, então, primeiro, só iria pra essa escola quem gostasse mesmo de libras e quem tem já a sua formação pronta, entendeu?

P16: Nossa realidade é muito complicada para se pensar sobre isso. Nada chega em alguns interiores e sonhar com uma educação bilíngue sem nenhum suporte é extremamente complicado.

A partir dos destaques realizados, no momento em que professor Akira e pesquisadora transcreveram as falas dos grupos focais, percebemos que haveria a necessidade de se discutir melhor sobre a educação bilíngue e como se poderia construir o ensino de Libras para criança com surdez no ambiente educacional.

Isto porque, em tempo que encontramos algumas falas que simplificavam a língua de sinais, tais como: P1: “Transição da língua de sinais para a língua Portuguesa [...] Libras é uma linguagem simplificada com verbos e substantivos”, ou ainda, falas que versavam de uma maneira incipiente sobre o que se trata a educação bilíngue para surdos na escola: P3: “seria a comunicação entre dois tipos de língua, de uma pessoa que fala de um jeito e a outra que fala de outro”.

Encontramos algumas proposições que pareciam contemplar uma proposta que priorizasse o uso da Libras no espaço escolar, sendo esta a língua de instrução, tais como as falas dos sujeitos P9 e P5. Em contrapartida, as opiniões destacadas apontam para uma escola bilíngue mais centrada no desenvolvimento linguístico do surdo, esquecendo as outras demandas que são substanciais.

Estamos dizendo isto, pois sabemos que os surdos, durante o seu processo educacional, necessitam de acolhimento, aceitação e efetivo comprometimento pedagógico. Por isso, é necessário romper com a “falsa ideia de que a Libras, por si, resolve estas questões” (LACERDA; LODI, 2009, p.16).

Compreendemos também que para se alcançar essas demandas é necessário que sejam instauradas nas escolas práticas que exigem determinados conhecimentos aplicados aos saberes linguísticos, sociais, curriculares, históricos e educacionais.

Santos (2012), ao pensar sobre a educação para surdos, para além das questões linguísticas, considera que é necessário refletir que esta:

Relaciona-se ao atendimento de necessidades especiais pertinentes ao processo peculiar de desenvolvimento e aprendizagem, sem que estes signifiquem a redução desta tarefa educacional numa simples reorganização das técnicas e procedimentos. Exige que se verifiquem adaptações que atendam às construções de um encaminhamento pedagógico que é realizado através da língua de sinais para sustentar a constituição de conhecimentos e a formação sociocultural do cidadão surdo [...] (SANTOS, 2012, p.82)

Quadros (2012) comenta que a grande dificuldade dos que trabalham na perspectiva bilíngue atualmente não é, unicamente, o respeito à existência de outra língua no contexto escolar, mas a necessidade de estruturar um plano educacional em colaboração com todos os partícipes da escola e comunidade, o qual priorize por não afetar as experiências da criança surda, evitando assim o estigma do fracasso escolar.

Somado a isto, destacamos a fala do sujeito P16 quando discorre sobre a falta de suporte, salientando a situação do interior como mais delicada para a efetivação deste processo educacional de maneira a contemplar os alunos com surdez.

Por isso, é imprescindível levar em consideração a realidade da educação de surdos que vem se constituindo e requer atenção, como afirmam Lacerda e Santos (2016), especialmente, nas realidades dos interiores, que ainda muito necessitam de formação continuada.

Com base nisto, ao nos atentarmos às discussões dos nossos professores participantes, percebermos que muitos esclarecimentos e práticas ainda nos pareciam necessários. Por isso, o que nos veio em mente foi a necessidade de alguns debates/reflexões acerca da realidade objetiva, para que, por ventura, pudéssemos perceber a situação/problema de uma maneira mais crítica e atuarmos nela.

Para tanto, foi necessário planejar novamente o material de formação, pois para podermos estudar sobre ela e criar possibilidades em conjunto, consideramos essencial lançar propostas sobre a mudança de cultura da escola, isto é, de sair da condição do individualismo para uma cultura colaborativa.

Podemos destacar o momento em que foram discutidas essas necessidades na sessão de reflexão:

Viviane: Veja, nós temos uma turma em que talvez a gente precise discutir mais sobre o que é a educação bilíngue e, acredito que é bem urgente que seja enfatizada a necessidade de se ter a Libras como primeira língua, realmente, e não como uma ponte para se chegar na Língua Portuguesa. Escuta [mostrando para o professor colaborador o áudio dos grupos focais], quem chegou mais próximo de compreender o que é de fato a educação bilíngue disse que “é uma educação que vai ter a comunicação entre dois tipos de língua; uma pessoa que fala de um jeito e outra que fala de outro”.

Akira: Isso é bem complicado. É como eu te falei antes: muitos desses professores ainda chamam Libras de Linguagem, muitas vezes, nunca receberam uma formação. Talvez seja necessário ver isso realmente com mais afinco.

Viviane: Acredito que seria bom usar os quatro primeiros módulos para debater melhor sobre isso. Concorda?

Akira: Sim. O que seria então? Educação bilíngue e o bilinguismo para surdos, a construção do pensamento e da linguagem e aqui a gente enfatiza a importância do ensino da Libras, como você disse.

Viviane: Depois poderemos fazer dois módulos com estratégias, aí não usamos apenas o Lepê, mas inserimos estratégias visuais que dão para trabalhar no dia a dia também, além do Lepê. Acho que assim ficaria mais rico. Outra coisa que não podemos deixar de levar em consideração em todos os módulos é a ênfase no coletivo. Nas relações e no compromisso de colaboração entre todos os participantes da escola. Temos que incluir isto também.

Visto isso, nos preocupamos em desenvolver uma formação que buscasse, para além das questões conteudistas, possibilidades para os professores provenientes da realidade apontada anteriormente, bem como enfatizar o coletivo, as relações sociais em si, como fulcrais e fundantes para o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o ensino bilíngue na educação de surdos.

A organização da formação continuada ficou organizada conforme o quadro 1.

MÓDULO	CONTEÚDO
MÓDULO 1	Apresentação sobre a surdez e sua condição visual
MÓDULO 2	O bilinguismo na perspectiva gesto visual: focando no trabalho do AEE
MÓDULO 3	O bilinguismo na perspectiva gesto visual: a importância da colaboração na escola A construção do Pensamento e da Linguagem em Vigotski: pensando nas crianças surdas

MÓDULO 4	A construção de materiais Pedagógicos visuais: pensando na realidade da criança surda da zona rural (Agreste Meridional Pernambucano)
MÓDULO 5	Materiais Pedagógicos visuais: introdução e manuseio do Lepê
MÓDULO 6	A mudança da cultura individualista para a cultura colaborativa na escola Avaliação sobre a utilização do Lepê

Quadro 1: Organização dos módulos da Formação Continuada
Fonte dos autores

Os módulos 1 a 6 foram realizados mensalmente, com carga horária de 8 horas por encontro, sendo 4 horas pelo período da manhã e 4 horas pelo período da tarde, com intervalo para o almoço. Todos os módulos foram lecionados pela pesquisadora, em conjunto com o professor Akira, exceto o relativo à construção do pensamento e da linguagem, que foi lecionado apenas pela pesquisadora, tendo o professor assistindo como ouvinte.

Os encontros do curso de formação contaram com a literatura pertinente da área da surdez, mais precisamente o livro de Cristina Lacerda et al (2009) intitulado: “*uma escola, duas línguas*”, além de “*Letramento, Bilinguismo e Educação de surdos*” de Lodi, Mélo e Fernandes (2012). Também foi discutida a importância da colaboração através de obra organizada por Ibiapina et al (2016) “*colaboração e suas multirrefências*”. Essas leituras foram distribuídas e debatidas entre os módulos 1 e 2.

Além disso, nestes mesmos módulos supracitados, fizemos atividades práticas e partilhas de experiências para enfatizar a importância da colaboração e das relações dialéticas nesta construção. Foram trazidos exemplos de práticas bem sucedidas a partir da colaboração (SOUZA; FUMES, 2011; SARMENTO; FUMES, 2013; DOUNIS; FUMES, 2014; SANTOS; FUMES, 2016).

No módulo 3 foi desenvolvida a discussão da obra de Vigotski (2001) “*A Construção do Pensamento e da Linguagem*” e, a partir dessa orientação teórica, buscamos refletir sobre a educação da pessoa com surdez nas regiões em que trabalhamos, através de rodas de debates e discussões.

Nos módulos 4 e 5 utilizamos a obra *Língua de Sinais: instrumento de avaliação*, de Quadros e Cruz (2011), para mostrar propostas de avaliação visual. Além disto, no módulo 5 foram trabalhadas as propostas de colaboração a partir de Ibiapina (2008), intitulada *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos* e Fontes (2009), intitulada *Ensino Colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*, que sugerem mudanças de cultura na escola.

Além disso, no módulo 5, o software Lepê, bem como alguns materiais confeccionados por nós (Akira e pesquisadora) durante as sessões de reflexão, foram apresentados e discutidos. Disponibilizamos para a turma CDs com o software instalado, que puderam ser levados para as escolas em que os professores participantes atuavam, utilizando-o por um período de dois meses de aplicação.

Após esse período com o Lepê, os professores retornam para o 6º e último módulo, no qual apresentaram seus relatos e as avaliações de suas respectivas experiências através do uso da ferramenta com os alunos surdos em suas escolas.

Os professores retornaram aos encontros e apresentaram resultados positivos em relação ao uso do *software Lepê*, na forma de relatórios, fotografias e partilha das avaliações qualitativas e quantitativas registradas na ferramenta⁷⁴.

Sobre isso, podemos destacar que os relatórios e apresentações das professoras do AEE participantes da formação, evidenciaram que, tanto os alunos surdos, quanto os demais alunos, mostraram interesse na utilização do Lepê. No depoimento de 4 professoras, além da utilização do instrumento no AEE, o software fora levado para a sala comum, despertando o interesse de todos para com a aprendizagem da língua. Vejamos exemplos:

P6: Percebi evolução na aprendizagem do aluno, percebi que ele desempenhou muito bem o que foi apresentado em todas os vocabulários. Em alguns ele teve mais erros, outro mais acertos, porém o software possibilitou melhorias na comunicação e na aprendizagem [...]

P2: Nós estávamos na sala de aula comum também e fazíamos toda quarta feira o momento da Libras, até a diretora ia também. Ela ia lá e ficava um pouquinho. Um sinal que chamou muito a atenção foi escola, material escolar [...] todos adoravam fazer apontando para a escola. Lembrei das discussões sobre o lugar de conhecimento deles.

⁷⁴ Vide seção 8.

Além disso, as próprias professoras participantes relataram em seus depoimentos que iriam estudar mais a Libras e utilizariam o Lepê como material, além de buscar mais cursos, apresentando, a nosso ver, entusiasmo para com o uso do instrumento:

P8: Eu estou muito animada para aprender mais Libras e aprender mais possibilidades de estratégias.

Podemos relatar ainda que as professoras do município de Caetés trouxeram a experiência de terem utilizado também a ferramenta para que os demais alunos da comunidade educacional aprendessem Libras.

Dentre estes, havia um aluno com baixa visão, que não mostrou dificuldades no uso da interface com o contraste de cores das telas, como ainda aprendeu vários sinais, especialmente da tela 2 que continha vocabulários de alimentos. As professoras relataram também interesse e uso positivo de um aluno com deficiência intelectual:

P9: Na parte da tarde nós tivemos uma adesão de alunos muito boa e enquanto a aluna estava respondendo, todos os outros alunos da sala comum também estavam participando. Pelo sorriso dela (aponta para foto) estava bem evidente a participação dela e a aprendizagem. [...] Foi utilizado para ensinar por nós os elementos da rotina escolar, rotina de casa. As cores estavam bem evidentes, teve até uma aluna com baixa visão que ficou interessada e quis aprender Libras. Criança é desenrolada demais! Ela aprendeu a parte de alimentos toda. Inclusive, até uma criança com deficiência intelectual participou também e gostou, se envolveu.

Para ilustrar visualmente as apresentações supracitadas, exibimos algumas fotografias do desenvolvimento da formação a título de ilustração (figuras 1 e 2):



Figura 1: Apresentação dos alunos da formação

Fonte: os autores



Figura 2: Relatos sobre a formação

Fonte: os autores

Visto esses resultados, o que buscamos através desta organização conjunta foi despertar, com base na reflexão crítica, o diálogo e a colaboração, de modo que professores, coordenadores e alunos ocupassem o lugar de sujeitos ao invés objetos do processo Sócio-Histórico.

Nesse sentido, estariam envolvidos em um processo constante de crítica, de reflexão e de problematização dos discursos, para que os sentidos construídos acerca do ensino do aluno surdo pudessem se afastar do senso comum e do discurso dominante e ser questionados.

Também que esses professores se tornassem conscientes da importância de um trabalho em conjunto, dos valores sociais da realidade que medeiam os processo e interesses que subjazem a essas ações.

Segundo Marx (2001), existe o fato de que o homem recebe o trabalho com passividade determinada pela organização capitalista de produção, que fere o essencial da forma humana da atividade: a capacidade de planejamento consciente, livre e o uso de recursos criativos no trabalho.

Portanto, buscamos romper este determinismo e ultrapassar os discursos impeditivos, galgando reflexões críticas e conquistas por parte dos professores participantes da formação, além de, mais especificamente, entre pesquisadora e Akira.

Dessa maneira, foi estimulada a construção de novas ideias, sem perder de vista a consciência crítica da realidade objetiva, da importância do outro e, sobretudo, a relevância de uma proposta construída por várias mãos.

Com base nisso e nos resultados percebidos, cabe-nos salientar a importância dos elementos que compõem a pesquisa colaborativa, tais como: práticas de investigação como estratégia de formação, co-produção e mudanças das práticas educativas. Nas palavras de Ibiapina (2008):

[...] pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de co-produzir conhecimentos com os professores, aproximando o mundo da pesquisa ao ato da prática. Na démarche de pesquisa colaborativa, o pesquisador não dirige um olhar normativo e exterior “sobre” o que fazem os docentes, mas procura “com” eles compreender as teorias que regulam a prática docente, de forma a favorecer o desenvolvimento da capacidade de transformar reflexivamente e discursivamente a atividade desenvolvida por esse profissional (p.113).

Isto posto, o processo apresentado anteriormente possibilitou-nos a compreensão de que a colaboração fomentou ações, com base nos diálogos e planejamentos desenvolvidos, o que ocasionou algumas transformações nas significações do professor Akira, visto que ele chama atenção para a mudança de perspectiva, a partir do desenvolvimento deste trabalho:

Akira: A colaboração é um processo mais profundo pelo o que eu pude perceber, né... Na verdade, não era só o fazer, o aplicar e o ver. Na verdade, você espera uma resposta, a resposta de quem você está aplicando o planejamento. Se a pessoa viu, percebeu, como a pessoa responde aquele estímulo e, a partir daquela resposta, pensar na próxima atividade. Eu aqui uso o exemplo de uma atividade, mas na verdade é todo o processo; o processo do criar, do aplicar, o processo do ver o que se conseguiu. Realmente, eu não fazia colaboração, né? Eu fazia um planejamento, mostrava e via se estava bom ou ruim, então na verdade eu percebi que a colaboração é realmente um processo mais profundo mesmo.

Viviane: profundo em que sentido?

Akira: Porque, na verdade, a colaboração ela é constante, então no que eu disse antes⁷⁵, eu concordo até que ela é contínua, mas é o

⁷⁵ Vide capítulo 5

olhar diferenciado de 2, 3, 4 profissionais que vão visar um objetivo específico. Então, realmente eu consegui rever o conceito que eu tinha sobre colaboração que era só o fazer e refazer. Não! É o fazer e refazer, mas não perder de vista qual o objetivo que eu tenho, para que ele fique mais claro e a necessidade de ter duas ou mais pessoas ali, construindo em conjunto, para se chegar em determinado objetivo. É um envolvimento com o outro e você e você e o outro [...]

Com base no exposto em sessão de reflexão com o professor Akira, percebemos que o processo colaborativo realçou as relações construídas com o objeto e problemáticas decorrentes da prática social, por isso, nesse envolvimento e nas relações que foram instituídas, houve transformações nos sujeitos.

O movimento de colaboração buscou, como bem coloca o professor, “todo o processo: o processo do criar, do aplicar, o processo do ver o que se conseguiu”. Esse caso, como afirma Bandeira (2016), envolve o pensar-agir, agir-refletir dos agentes participantes, em forma de espiral.

O fato crucial são as necessidades existenciais e que, por meio das mediações provenientes da reflexão crítica, conflitos foram gerados e, em decorrência disto, necessidades externas e internas se confrontam. Nesse embate de forças convergentes e divergentes, possibilidades emergiram para o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto do professor Akira, quanto da pesquisadora.

Neste caso, Akira parte de uma concepção anterior de que o trabalho colaborativo era mostrar o que se planejava e dividir tarefas, transformando-a a partir da mediação de uma prática colaborativa/formativa. A partir disso, o professor participante nos explana que “Então, realmente eu consegui rever o conceito que eu tinha sobre colaboração”. Reafirmando ainda que este deve se realizar “construindo em conjunto, para se chegar em determinado objetivo”, como ainda “É um envolvimento com o outro e você e você e o outro”.

Esses fragmentos nos remetem a Carvalho e Alfredo (2016), quando enfatizam que, nas construções conjuntas e nas mediações do outro ocorridas no processo de colaboração, são firmadas relações sociais que se efetivam no particular, via atividade do sujeito com seus pares e com uma gama múltipla e variável de objetivações histórico-culturais.

Nesse sentido, compreendemos que as reflexões realizadas por Akira não se constituíram apenas no imediato das sessões, mas se alinharam com as

concepções que faz de si, a partir das relações constituídas com o outro. Portanto, não apenas o processo de colaboração possibilitou Akira repensar, mas a formação, o contato com os outros professores, assim como suas relações sócio-históricas, que dialeticamente atravessam e/ou medeiam tais subjetivações.

Assim, uma complexa reorganização de arranjos é mobilizada, ancorada no trabalho de colaboração. Essa reorganização provoca transformações no modo de significar aquilo que já foi feito, o que ainda não foi realizado, como ainda, o que futuramente gostaria de fazer, provocando um movimento dialético. Vejamos a avaliação que fez Akira sobre a construção da formação em colaboração:

Akira: [...] temos refletido o tempo todo onde a gente tem chegado. A gente tem visto as respostas das formações [...] onde a gente dialoga: olha, não ficou bom, vamos refazer. Não ajustou, vamos ajustar. Isso fez com que realmente a gente tenha trabalhado em colaboração. Existiu momento em que eu cheguei e disse: Viviane, vamos rever isso aqui. Por exemplo, (falando de uma das discussões da formação continuada) quando se falou sobre meritocracia e, no meio do processo já tínhamos falado sobre meritocracia [...] de repente, a gente percebe que o outro (professor participante da formação) não entendeu o que era meritocracia! Aí a gente, entre nós, precisa voltar, discutir o assunto de novo para que o outro possa compreender de outra maneira que esse conceito sobre atribuir meritocracia às pessoas não era legal... Então, eu acredito, a partir desse e de outros exemplos, que a gente tem conseguido sim trabalhar em colaboração. Rever nossas práticas, não achar que é falta do entendimento apenas do outro, mas ser críticos em relação a nós mesmos [...] A gente pensou em uma ferramenta, pensou em uma estratégia de ensino, mostrou como usar essa estratégia através da formação, esperou por uma resposta [...] em algumas vezes essa resposta que veio, não condiz com o processo, nem com as nossas expectativas, mas isso tudo também fez com que a gente repensasse o processo e, assim, nos formamos e formamos o outro também [...].

Entendemos que um dos pressupostos mais importantes da colaboração consiste em revisar constante e criticamente as suas ações. Aqui Akira destaca, a partir da resposta do outro, neste caso, de um dos participantes do curso de formação continuada, a necessidade de planejar, agir e, posteriormente, revisar e/ou criticar as suas ações.

Essa autocrítica aparece nas próprias pistas que Akira nos mostra em suas significações quando destaca a necessidade de “Rever nossas práticas, não achar que é falta do entendimento apenas do outro, mas ser críticos em relação a nós mesmos”.

Nesses termos, o processo colaborativo refere-se à práxis do docente, vinculada à maneira como este percebe a realidade objetiva e/ou motivos que embasam sua prática pedagógica, assim como suas transformações. “ Ao olhar para a sua própria prática, a partir da colaboração do outro e (re)construí-la, é possível considerar que houve, nesse processo vivenciado pelos sujeitos, a coautoria ou coconstrução de um novo e transformado objeto” (MAGALHÃES, 2009,p.05).

Na ZDP criada é vista, então, como uma forma de mediação e, para ser coerente com o pensamento de Vigotski e, por conseguinte, dialético marxista, ela deve ser encarada como uma unidade revolucionária, uma vez que nasce da relação com o outro e que é nesta que ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento, possibilitando transformações e inovações no sistema coletivo.

Dito isto, acreditamos que os propósitos compartilhados por Akira, muito se correlacionam com o que Ibiapina (2016) reflete acerca da colaboração quando a entende como uma atividade de partilha. A autora aborda que a colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas organizadas conjuntamente (Akira e pesquisadora), ao confronto com as realidades objetiva e subjetiva vivenciadas e partilhadas durante a formação pelos seus participantes.

Esta reflexão nos indica o quão o compartilhamento do trabalho colaborativo pode levar a transformações significativas no modo de ver, pensar e agir de todos os copartícipes e que esta relação, por si só, é dialeticamente constituída a partir das relações sociais, interferindo subjetiva e objetivamente no processo educacional dos professores de pessoas surdas e porque não dizer, nos próprios alunos com surdez posteriormente.

Esse modo de se pensar sobre a formação continuada de professores que trabalham com o ensino de Libras, no dado contexto em que atuamos nesse estudo, nos fizeram alcançar um melhor e mais preciso direcionamento em nossas ações e reflexão posteriormente.

Nesse caso, Akira, a partir de suas experiência e/ou vivências colaborativas, revisitou suas práticas acerca do ensino da Libras, conforme destaca:

Akira: Eu não consigo mais voltar a essa prática. Para mim, tem que aparecer o contexto, vivências, pra mim se isso não aparecer não funciona o ensino [...] eu pude compreender que esse conceito que eu usava antes da associação é limitante. [...] Então, hoje eu sei que a associação não consegue internalizar em diversos aspectos a língua, então é limitante [...] Porque na língua, casa não é apenas

casa. A casa tem uma vivência para o sujeito, uma relação, um sentimento, uma particularidade. Quando eu penso em casa eu penso na minha casa inicialmente? O que ela significa? Então, eu tento trazer essa relação próxima a experiência do sujeito[...]

Viviane: É uma coisa muito importante também que mudou a minha vida. Eu achava há alguns anos atrás que era do específico para o todo [...]

Akira: Mas não é. É do todo para o específico!

Viviane: E aí, foi justamente na construção do pensamento e da linguagem de Vigotski que eu mudei isso [...]. E eu também só compreendi na prática essa questão do todo para o específico depois do nosso trabalho de colaboração [...]

Akira:Essas ações vieram a partir das reflexões que eu tive a partir da construção do pensamento, construção da língua, a construção do outro, dentro do que a gente teve quando fez a formação e o Lepê [...] E eu posso dizer que minha prática na escola que trabalho hoje mudou, por essas formações que construímos juntos, pelo processo.

Magalhães e Fidalgo (2010; TRADUÇÃO NOSSA) asseguram, e concordamos com as autoras, que a pesquisa colaborativa crítica está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa.

Sobre isso, defendemos, em concordância com Mateus (2009), quando analisou que os trabalhos colaborativos em sua tese, que estes ultrapassam a compreensão das realidades nas quais os professores estão envolvidos para, deliberadamente, buscar alternativas de transformação.

Em outras palavras, buscou-se “criar um espaço em que todos possam se colocar, clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos” (MAGALHÃES, 2009, p. 63).

No caso exposto, o professor mostra uma mudança de significações em relação ao ensino da Libras, uma vez que antes utilizava um método de associações com imagens e sinais e que, a partir dos estudos, das sessões de reflexão, bem como dos caminhos trilhados para organização da formação continuada ministrada, passa a questionar a sua própria ação.

Akira afirma a necessidade de inserir as vivências e a relação do sujeito com o mundo no ensino por considerá-los como propulsor da aprendizagem. Defendemos que esta transformação de conhecimento foi motivada pelas etapas em

que Akira e a pesquisadora puderam desenvolver colaborativamente, destacamos ainda que esse processo foi orientado pela partilha de responsabilidade e o comprometimento mútuo, acrescentando a isso a coprodução de saberes e coproblematização.

Nesses termos, quando colaboramos, há a “reelaboração de conceitos e práticas docentes, na transformação do saber científico [...] o que implica considerar as necessidades sociais e educativas dos docentes e dos contextos de suas atuações” (IBIAPINA, 2016, p. 55- 56).

Esses dados levam à reflexão sobre dois pontos que merecem ser destacados: o primeiro trata-se da relevante percepção do professor Akira sobre a importância de levar em consideração as vivências e as experiências do sujeito no momento do ensino, bem como, estimular a criar as suas significações em relação ao que está ao seu redor, expressas com a materialização do pensamento que, no caso das pessoas com surdez, será através da Libras.

Um segundo ponto, não desvinculado do primeiro, trata-se da compreensão de que trabalhar em conjunto e compartilhar saberes e práticas pode atuar na constituição não apenas dos sujeitos⁷⁶ participantes em si, como da realidade objetiva partilhada por eles.

Diante do exposto, perspectivando ampliar a mudança de particularidades para a de totalidades, segundo Magalhães e Fidalgo (2009) asseguram, para que isso aconteça é necessário que as ações dos participantes sejam embasadas pelas relações, qualidade da divisão do trabalho, que os conflitos sejam estabelecidos e enfocados e que a colaboração organize uma linguagem estruturada pelo diálogo.

Por isso, nesta análise nos colocamos nesta posição, visto que nossa grande preocupação foi a de construir uma formação de professores que ampliasse e criasse, na escola, possibilidades de colaboração entre professores, alunos surdos e ouvintes e comunidade educacional de uma forma geral, em sua relação ética e política com a formação de alunos cidadãos.

Em outras palavras, buscou-se “criar um espaço em que todos possam se colocar, clarificar dúvidas, propor temas e discussões, avaliar, questionar a si e aos outros, as teorias que apoiam suas práticas e seus papéis na constituição de seus alunos” (MAGALHÃES, 2009, p. 63).

⁷⁶Utilizamos o plural, visto que a pesquisadora se inclui como copartícipe do processo de colaboração e, por conseguinte, tal trabalho compartilhado afeta suas significações também.

Assim, Akira e pesquisadora criaram conjuntamente ZDP e a partir delas promoveram autoconhecimento e, a partir desse envolvimento entre o velho e o novo, reconstruíram suas práticas e transformaram sua significações, conforme vimos nos trechos acima destacados e nos próximos, conforme segue:

Akira: Eu tinha uma restrição em trabalhar com Vigotski. Eu sempre achei Vigotski difícil, complexo e pesado. Tanto que ainda preferia os níveis de Piaget, veja, Piaget tão limitado, mas eu ainda preferia os níveis de Piaget porque me dava uma ressalva, de dizer assim: Esse menino tem até tal idade para fazer isso ou aquilo, desenvolver, enfim, me dava uma ressalva. As leituras em Vigotski que a gente fez sobre o pensamento e a linguagem, até mesmo as discussões sobre perijivanie, me deram uma outra perspectiva sobre Vigotski [...]

Viviane: Eu também já li várias vezes e todas as vezes que eu leio eu saio com uma perspectiva nova [...]

Akira: Exato, o texto não muda, mas eu mudo a partir do texto [...] Quando você volta à leitura, você tem outra perspectiva do texto. Eu acho que os textos que a gente têm usado, têm sido muito bem discutidos e a compreensão tem sido muito boa. Eu estou sendo irradiado pela questão teórica. Ela é muito interessante [...] Eu melhorei com o processo, aprendi com o processo, cresci com o processo, mudei [...] E na linha prática, querendo ou não, o Lepê enche a gente de esperança. Lógico que a gente sabe que é indispensável que exista alguém que ensine a língua [...] mas o Lepê ele me traz esperança. Então, o Lepê é esperança! Esperança também de que o nosso projeto continue.

Esses destaques do diálogo entre Akira e pesquisadora nos trazem a convicção do que temos reafirmado ao longo deste estudo, de que o processo colaborativo e a construção das ZDP, não significam uma “zona” com a simples mediação de alguém mais experiente, um lugar ou um instrumento, mas uma abstração “um espaço de vida” que é inseparável do “nós que a produzimos” (NEWMAN; HOLZMAN, 2001).

É exatamente neste “nós” que emerge a importância do processo, a ênfase da explicação, além da busca pela essência das/nas relações entre sujeitos sugeridas por Vigotski (2008) ao estudar o método de pesquisa. Isto porque, compreender as relações, a partir da colaboração, nos liberta de uma mordida e nos convida a compreender o movimento dialético destas.

Este movimento, consubstanciado pela colaboração, provocam a compreensão das transformações das significações, como muito bem o professor Akira destaca “o texto não muda, mas eu mudo a partir do texto”, evidenciando com muita clareza que este muda subjetivamente e a partir disso, sua compreensão acerca dos textos de Vigotski também se transformam.

Ainda sobre isto, aparecem nesta relação a referência ao instrumento Lepê como “esperança”. Sabemos que esta afirmação de Akira e os diálogos apresentados em conjunto com a pesquisadora, não ficam contidos no funcionamento e construção do “objeto Lepê”, mas que externalizado através do nome o qual batizamos o software, estão contidos todos os elementos deste processo colaborativo.

Assim, nestas afirmativas, fundem-se e revelam-se a superação das relações de alienação institucionais, o confronto entre as relações teóricas e práticas em busca do novo, a construção de objetos e/ou situações de reflexão na busca da mudança de totalidades, ocasionando a construção da consciência crítica.

Magalhães (2009) nos mostrou que precisávamos problematizar significados, conceitos, situações, motivos ou valores aceitos como verdadeiros que nos levassem a entender nossa prática e/ou de mostrar/demonstrar uma visão crítica, na qual nos levassem a repensá-los, com o objetivo de relacionar teoria e prática.

Por isso, a necessidade de questionar a educação vigente no contexto das pessoas com surdez, as opiniões, vivências, significações em ponto de ebulição, na tentativa de criar uma nova realidade objetiva e subjetiva.

Assim, a palavra “esperança” torna-se apenas uma generalização que carrega consigo as significações de todo o processo. Pedimos mais uma vez permissão a Vigotski (2008) e afirmamos que é aqui que o passado e o presente se fundem, e o presente é visto à luz da história. Portanto, para não concluir – na verdade para continuar –, utilizamos a transcrição de nossas falas/palavras, carregadas de “libertação”:

Viviane:[...] Particularmente, posso dizer que a gente sabe que a necessidade impositiva em torno de uma comunidade que [...] faz a educação padronizada, preconceituosa é mais uma consequência de toda essa ferida social, de reafirmação de normalidades vigentes [...] Isso não mudou tanto de quando eu comecei ou você começou a fazer essa pesquisa, mas meus sentidos, eu posso dizer que são outros, meus sentidos foram completamente transformados ao longo da pesquisa, ao longo do meu contato com você e do contato com o grupo também, em que a gente cria laços, afetos[...]

Akira: Não somos os mesmos. Isso é engraçado, não é? Se eu der um passo, já não estou no mesmo lugar, né? Alguém me disse isso uma vez e ficou na minha memória. Não somos os mesmos do início da pesquisa e, assim, nós tínhamos o mesmo olhar de esperança que ainda temos, só que agora o foco é outro, o motivo é outro, o olhar é outro. A mesma esperança de que a educação para os surdos funcione, que ela cresça, se desenvolva e que a gente

consiga melhorar e alcançar os objetivos enlaçados, mas agora o processo diferente do nosso começo lá atrás, no início da pesquisa.

9.4 Considerações Finais

Com a presente pesquisa, pudemos travar, ainda que não de maneira a finalizar a discussão, que o essencial para qualquer envolvimento que tenha como foco a pesquisa colaborativa é que, antes de mais nada, os sujeitos precisam aprender a colaborar, mais precisamente a re/significar o que se trata a abordagem colaborativa.

Diante disto, em se tratando deste estudo, acreditamos que, com as ações desenvolvidas de maneira conjunta entre os partícipes, pudemos (re)ver delineaduras importantes no que tange à educação de surdos e às possibilidades para desenvolvê-la.

Assim, através de um envolvimento colaborativo, algumas ações foram organizadas pela pesquisadora e professor colaborador, resultantes na formação continuada para professores do AEE de Garanhuns e regiões circunvizinhas do agreste meridional pernambucano.

Acreditamos que essas ações tiveram como cenário uma realidade escassa e carente em diversos aspectos, geradora de incertezas e inseguranças, tanto para os participantes da colaboração, como também para os professores participantes da formação continuada.

Esse modo de pensar nos fez rever nossas ações, planejamentos e conteúdos, na busca de outros direcionamentos, especialmente porque a educação de surdos requer atenção especial nos interiores do país pela falta de ações formativas que levem em consideração a realidade deste grupo, o que nos pareceu muito urgente nos depoimentos dos professores da formação, assim como pelas conclusões do professor Akira.

Com base do exposto, pudemos perceber que na colaboração Akira reviu o seu modo de ver as ações dos docentes, além de suas próprias práticas e suas significações, levando em consideração a crítica do outro e as suas mesmas.

Ainda nesse contexto, chamamos atenção para a importância do diálogo, pois, conforme Bandeira (2016), a colaboração nasce nele para retornar ao próprio

diálogo, outrossim, buscando um estágio superior ao desencadeado anteriormente. Ainda assim, acreditamos que a pesquisa subsidiada pela perspectiva Sócio-Histórica permite a ampliação de um olhar que busca em torno desta dialética proporcionada pela colaboração.

Nesses termos, acreditamos que, por estar em consonância com esta linha de pensamento e orientação, conseguimos, em conjunto, alguns ajustes e (re)significações – muito embora tenhamos em mente que este processo não é algo linear – de conceitos e ações importantes, as quais nos fizeram pensar acerca desse processo de ensino de Libras na educação de surdos e no desenvolvimento das ações colaborativas.

Esse movimento de reflexão nos mostrou que pesquisadora e Akira conseguiram, através do processo de colaboração, realinhar conceitos e práticas anteriormente estabelecidos, confrontando-os com a realidade objetiva e subjetiva não apenas da educação – ensino para – de surdos de uma maneira geral, como as questões institucionais e a individualização do professor.

Este rompimento para com as práticas arraigadas, além do encontro favorável das novas práticas com as ideias de Vigotski, causaram aos participantes uma consciência crítica, não apenas da importância do trabalho colaborativo, como da reconstrução de suas ações, provocando uma motivação traduzida na palavra “esperança” para com a continuidade de projetos e do uso da ferramenta desenvolvida.

Esses elementos reforçam ainda mais a necessidade de “derrubarmos as paredes” do individualismo. No que tange especificamente à educação de surdos, é preciso que redes de colaboração se construam para que este isolamento, em geral, marcado pela alienação e individualidade e, que por sua vez, têm embasado as ações dos docentes de Libras, sejam ultrapassados.

Esse movimento – as ZDPs construídas – pode/atua como espaço de ação e transformação, os quais permitiam a negociação de novas organizações sócio-histórico-culturais, na busca da mudança não apenas de particularidades, mas sim, de totalidades.

9.5 Referências

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. (In) IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins;

ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 29 fevereiro de 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em junho 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso de Junho de 2017.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação.

CARVALHO, M. V.C de; ALFREDO, Raquel A. Análises mediadas pela dialética objetividade e subjetividade: as múltiplas determinações da identidade docente. (In) AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura Sócio-Histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Atividade docente e inclusão** : as medições da consultoria colaborativa. Dissertação de Mestrado- UFAL, 2014.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

_____, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. (In) IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a Surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI**. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

MAGALHÃES, M.C.C; FIDALGO, Sueli Salles. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).(In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org). **Uma escola duas línguas: letramento de língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. São Paulo: Editora Mediação, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Ley Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” de bilinguismo na educação de surdos. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de**

Educação Física: análise do contexto universitário Brasileiro e Português. Tese de Doutorado- UFAL, 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LOPES, Karen Santos Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. **O instrutor surdo:** caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. (In) LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; Martins, Vanessa Regina de Oliveira. Escola e Diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUEFCAR, 2016.

SARMENTO, Viviane Nunes; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/alagoas.** Dissertação de Mestrado –UFAL, 2013.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **O ensino de libras para surdos** : uma visão de professores surdos. Educação Temática Digital, campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun, 2010.

SOUZA, Salete de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; BARLETTE, Vania Elisabeth. Uma proposta de ensino de física para alunos surdos centrada na experiência visual. **Anais do II Encontro Estadual de Ensino de Física – RS,** Porto Alegre, 13 a 15 de setembro de 2011.

SOUZA, Sirlene Vieira de; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Consultoria colaborativa:** possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos. Dissertação de Mestrado- UFAL, 2011.

TENÓRIO, Lucia Maria Fonseca; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. O ensino de ciências na educação de alunos surdos: a interface com a Educação Física. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências.** Florianópolis, 2009.

VIGOTSKI, **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. L.S. **La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal.** (In) **Obras escogidas –Tomo V.** Madrid: Visor Dis, 1997, texto original de 1934.

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TESE

Cientes que as relações humanas ecoam a dimensão histórica e subjetiva daqueles que estiveram envolvidos ao longo do estudo, podemos dizer que, chegado até aqui, ainda que este tópico trate das considerações finais, o que apresentamos é uma síntese das múltiplas determinações que nos acompanharam ao longo dessa jornada.

Durante esses anos de pesquisa, nos propusemos a responder a seguinte problemática: como a colaboração crítica – a partir do olhar da Psicologia Sócio Histórica - poderia contribuir para o rompimento de práticas e significações fundadas na teoria/prática instrumental do ensino de Libras para surdos – e, por intermédio daquela, como podem ser criadas zonas coletivas de desenvolvimento capazes de provocar mudanças revolucionárias no dia a dia dos sujeitos envolvidos?

Buscando caminhos que nos levassem a essa resposta, pesquisamos, colaborativamente, criando zonas de desenvolvimento proximal e, vale reafirmar, construídas coletivamente. Isto significa dizer que o foco esteve na criação de novos significados em que as mediações sociais foram “pré-requisito” (instrumento) e “produto” (desenvolvimento). Destarte, foi essa uma unidade que dialogou com o instrumento e o resultado, que nos permitiu compreender as relações objetivas e subjetivas que permearam a realidade de pesquisa desta tese.

Assim, nos colocamos como colaboradores críticos, a partir do que sugeriu Smyth (1992), Magalhães (2009) e Liberali (2008), percorrendo um caminho dialético, no qual pudemos descrever, informar, confrontar e reconstruir com os participantes desta pesquisa.

Mesmo sabendo que esta proposição não seguiu de fato um caminho “demarcado” e que podem o “descrever, informar, confrontar e reconstruir” surgirem ao mesmo tempo, ao longo da análise do nosso estudo buscamos dividir seções – 5 a 9- em que estas “etapas”, por assim dizer, se fizeram mais marcantes /claras.

Na seção 5, buscamos apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais, que trabalhava com surdos no processo de escolarização, sobre a atividade docente exercida. Nesse caso, o professor Akira.

Nesta seção, Akira - professor ouvinte e bilíngue - nos permitiu não só compreender o seu lugar de fala, como, pensar nos elementos históricos e sociais

que mediatizaram suas escolhas, emoções e que, sem dúvida, foram constitutivos fundamentais para o seu caminho percorrido como docente.

Por meio de suas significações, o professor nos desvelou um caminho em que as generalizações constituintes sobre normalização, inclusão, surdez, se mostraram constitutivas no seu processo de formação e, ainda assim, evidenciou que essas significações se entrelaçavam com o histórico e as naturalizações socialmente construídas, como o preconceito, assistencialismo e função social do trabalho, que foram reveladores quanto às condições históricas e socialmente determinadas.

Muito aprendemos com Akira quando nos trouxe o seu envolvimento com a militância acerca da realidade objetiva da educação de surdos, além de conseguirmos compreender que as forças que o motivaram se construíram desde seus rompimentos familiares até a sua passagem pela universidade, impulsionando-o a lutar por uma docência que contemplasse/legitimasse a Libras na educação de surdos.

Ao apreender a subjetividade de Akira, enveredamos nas mediações constituintes e nos colocamos na posição de compreender quem era o sujeito com quem iríamos dialogar/caminhar durante a colaboração, bem como, de que lugar ele falava. Compreendemos as forças determinantes que embasavam a realidade a ser investigada.

Continuando com este passeio pela subjetividade, na seção 6, objetivamos apreender as significações de um professor instrutor bilíngue de Língua Brasileira de Sinais, que trabalha com surdos no processo de escolarização, sobre a atividade docente exercida. Dessa vez, o professor Yukki, que era surdo e bilíngue.

Durante esse mergulho no universo sócio histórico narrado por Yukki, apreendemos as relações de poder (especialmente entre surdos e ouvintes) que estiveram presentes durante toda a sua história de vida, afetando suas escolhas, oportunidades e motivações.

Neste movimento, pudemos destacar as hierarquias linguísticas, padrões sociais e as condições impostas socialmente para uma educação de sucesso, esta, intransponível, a princípio, para Yukki na condição de sujeito surdo.

Em contrapartida, apreendemos também o momento em que tais dificuldades foram ultrapassadas, quando mediado pelas conquistas da história do próprio povo

surdo, ele aprendeu Libras, motivando e reorganizando os seus sentidos. Da rejeição ao gosto pelos estudos.

Na busca pelas significações de Yukki, pudemos transitar por um resgate de sua história que o conduziram até as motivações para construir, em sua condição de instrutor/professor de Libras, a busca por uma educação de maior oportunização e equidade.

Foi justamente nesse momento em que as vozes de Akira e Yukki foram determinantes e cumpriram a etapa “descrever” da colaboração, o que nos permitiu “fazer parte” de uma maneira mais estreita da realidade desses partícipes e, com base nisso, seguimos até a etapa “informar”, rumo ao mergulho nas nuances teóricas e históricas que nos conduziu a construção de uma consciência crítica sobre o trabalho colaborativo na realidade em que nos debruçamos.

Adentramos na seção 7, em que objetivamos analisar a produção/transformação de significados sobre a colaboração nas práticas de ensino de Libras de dois professores/instrutores bilíngues (Libras/Português).

Esta etapa nos trouxe, a partir da luz teórica, momentos de reflexão em relação aos significados de/sobre colaboração. Assim, foi construído um espaço de tensionamento quando as ações ditas e observadas dos/pelos professores Yukki e Akira foram postas em evidência.

Percebemos que o processo de institucionalização ainda se fez marcante na relação com a docência dos sujeitos, de modo que afetou diretamente na autonomia dos professores, especificamente nas suas escolhas de conteúdos de ensino, além de uma divisão substancial entre as funções do professor surdo (Yukki) e do professor ouvinte (Akira).

Esta condição foi questionada ao longo da seção, visto que percebemos nas ações dos docentes forças de controle em relação à necessidade simbólica do capital e a individualização do sujeito. Desse modo, havia fortes impedimentos para que uma relação colaborativa fosse construída na empreitada do ensino de Libras.

Por isso, na relação entre Akira e Yukki, estava instaurado o afastamento e a ausência de diálogo, não apenas estipulados pelas regras institucionais de divisão de tarefas, mas também pelas formas individualizantes que as relações de consumo acarretam.

Por isso, instruídos pelo diálogo, realizamos reflexões críticas sobre o processo de ensino de Libras e o trabalho colaborativo, que nos possibilitaram a

busca de novos significados que, por si, nos conduziram na direção de uma colaboração crítica, consciente e livre, perspectivando em torno disso novas práticas e resistência.

Esse processo de discussão/debates/reflexões nos levou para a próxima etapa desta tese, que consistiu no “confrontar”, uma vez que os sujeitos levaram as construções teóricas às suas ações, o que produziu novas práticas, ideias e/ou novas formas de agir.

Assim, seguimos para a seção 8, em que buscamos analisar, mediatizados por uma proposta colaborativa, o desencadeamento da construção de software (Lepê) que perspectivou o ensino de Libras para crianças surdas em contextos educativos. A partir deste momento, seguiu conosco no estudo apenas o professor Akira.

Akira e a pesquisadora, mediante condições objetivas nas quais os alunos surdos e os professores surdos e ouvintes têm vivenciado quando o assunto é a escolarização, discutiram colaborativamente sobre como se daria o trabalho com surdos que rompsem os métodos associativos e que buscassem a compreensão consciente das generalizações e dos significados dos sinais.

Tais reflexões deram ensejo a novas práticas, as quais, resultaram na construção do software Lepê. Entendemos que os sujeitos em colaboração estavam mediatizados – durante a elaboração e a construção da ferramenta - por todo um processo que se organiza pelo ainda incipiente funcionamento das escolas bilíngues que permeia a realidade objetiva da educação de surdos e/ou ao ensino de Libras, como pela subjetividade dos atuantes do processo colaborativo (neste caso, Akira e pesquisadora).

Concluimos nesta seção que o Lepê, pôde contribuir para com o amadurecimento de conceitos importantes entre Akira e a pesquisadora sobre o ensino de Libras para surdos. Por isso, compreendemos que esse tipo de diálogo provocado pela construção do Lepê poderia ser uma importante alternativa para se pensar em soluções para romper com as condições objetivas que os surdos vivenciam em seu processo de escolarização.

Nessa empreitada, surgiu a última etapa deste estudo que consistiu na “reconstrução”, sendo os conceitos e as ações revistos (reconstruídos) e reorganizados subjetivamente. Por isso, na seção 9 foi analisado, mediatizados pela proposta colaborativa, o processo de construção, as críticas, as ações e as

reflexões, desenvolvidas no espaço intersubjetivo, em relação à proposição de formação continuada de professores do AEE que trabalhavam com o ensino de Libras para surdos.

Ao ampliar as nossas ações colaborativas na execução de uma formação continuada para os professores do AEE, pudemos perceber que, a partir do envolvimento conjunto, Akira e a pesquisadora reviram o seu modo de compreender as ações dos docentes (do outro), suas próprias práticas e significações, levando em consideração a crítica do outro e as suas mesmas.

A base para esta compreensão do processo esteve ancorada na subjetividade dos sujeitos e no rompimento com o comportamento fossilizado, orientados pelo método em Vigotski, além de mediados pela colaboração crítica. Este caminho ampliou as possibilidades do ensino de Libras para surdos, levando em consideração os elementos e/ou demandas dos professores envolvidos, articulando com a realidade de Garanhuns e regiões circunvizinhas do agreste meridional.

Esse rompimento com as práticas arraigadas, além do encontro favorável das novas práticas com as ideias de Vigotski, causaram aos participantes uma consciência crítica, não apenas da importância do trabalho colaborativo, como da reconstrução de suas ações, provocando uma motivação externalizada na palavra “esperança” lançada por Akira no último diálogo reflexivo quando tentou definir o que sentia ao término das reflexões.

A constituição práxis, a partir da oportunidade de compreender o real por meio de uma dialeticidade histórica e social, se deu, não apenas por meio das relações instituídas pela pesquisadora e por Akira, mas sim e também pela compreensão do lugar social e particular do outro.

Considerando o desencadeamento ao longo do caminho desvelado/construídos por nós através dos resultados específicos alcançados – e por intermédio do enlaçamento destes estudos -, cumprimos com o principal objetivo - analisar, a partir da colaboração crítica, a criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal envolvendo os diferentes participantes da pesquisa que possibilitaram a descrição, a explicação, a confrontação e a reconstrução de significações e ações no que tange ao ensino de Libras para surdos tendo por base a Psicologia Sócio Histórica.

Defendemos este caminho porque, muito embora, longe de resolver todas as demandas dos professores que ensinam os surdos e da educação bilíngue de uma

maneira geral, durante as quatro etapas desenvolvidas com base na colaboração crítica, criamos zonas de desenvolvimento – coletivas – que caminharam rumo à transformação dos envolvidos, podendo ser este processo um aliado na busca efetiva de se construir esta educação .

Isto posto, ao propor o trabalho desta tese, não estávamos preocupados apenas em estudar a história das coisas/social, embora possamos reconhecer a necessidade dessas mediações para o estudo sócio histórico, a partir das zonas de desenvolvimento constituídas, mas também, focamos em combater e trabalhar ativamente na transformação da história.

Embora saibamos, que se traduzido de uma maneira geral, o que acabamos de escrever sobre a transformação da história, não dependeria apenas deste estudo, ou dos ganhos e perdas das relações aqui construídas. Em contrapartida, aprendemos que a atividade revolucionária se configura em práticas também revolucionárias do dia a dia.

Podemos afirmar aqui que a colaboração crítica nos trouxe esse ideal revolucionário, a ser aplicado em nosso dia a dia. Construímos esse estudo dando voz, confrontando, trazendo as teorias, errando, acertando, duvidando, nos transformando e nos reconstruindo, na busca das formulações de unidades coletivas e históricas que nos dessem suporte para essa dialeticidade na materialidade.

Compreendemos que podemos responder ao nosso problema dizendo que a colaboração crítica, nos parece – e aqui estão os nossos resultados de revoluções do dia a dia – um meio viável para que sejam transformadas as formações docente meramente teóricas ou de conhecimentos práticos sobre como trabalhar com/ensinar surdos.

Porque, na verdade, a proposta não é mostrar como deve ser feita a educação desses sujeitos, mas que possamos através da construção de uma consciência crítica, em torno da colaboração, romper com o individualismo que levam à alienação, ao isolamento e aos preconceitos que têm embasado as ações dos docentes de Libras e porquê não dizer do cenário educacional de uma forma geral.

Isso significa afirmar que as ações dos indivíduos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir destas ações também, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados, que pressupõe novas organizações e não apenas a aquisição de

conteúdos particulares, pois a proposição de uma colaboração crítica, perspectiva mudanças coletivas.

O desafio está em enfrentarmos contradições, superarmos tensões e ultrapassarmos fronteiras, mediados pelo diálogo, conflitos, superações, modificações, na riqueza dos dilemas de ser com/através do outro, sem perder de vista o mundo externo e sua historicidade

Ainda assim, é primordial mencionar que, como pesquisadora, ao realizar esse estudo, o envolvimento colaborativo trouxe um amadurecimento em ações não apenas ao que diz respeito aos objetivos constituídos nesta tese, mas em sala de aula e na maneira de compreender as relações sociais instituídas no processo educacional e em nossa condição social e histórica.

Como bem colocou o professor Akira, participante e companheiro neste estudo: “O texto não muda, mas eu mudo a partir do texto”. Assim, reforçamos ainda mais que as transformações são frutos das relações de conflito, confrontação de velhos e novos significados e análises críticas.

Neste caso, a ideia que aqui alimentamos – e longe de ser uma sugestão linear – é que finde a ideia da cultura individualista e sejam enfatizados nos processos de construção, formação e concepções acerca da educação de surdos e do ensino de Libras, uma cultura colaborativa crítica em que as próprias zonas de desenvolvimento (o processo crítico) sejam a atividade.

Acreditamos e defendemos que, muito além da mudança de particularidades, devem ser ressaltadas as mudanças das totalidades. Por isso, esperamos que esta proposta, pautada na percepção crítica, através da colaboração, possa ser vista como revolucionária do dia a dia para os que buscam uma educação de surdos - mais precisamente, no que tange aos professores que conduzem o ensino de Libras - ativa, social, histórica, com alteridade e libertadora.

11. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio –histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

_____, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bra. Estu.Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322

_____, Wanda Maria Junqueira de; Ozella, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.** [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245

_____, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico- dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, n.155, p.56-75, 2015.

_____, Wanda Maria Junqueira de; LIEBESNY, Brônia; MARCHESAN, Eduardo Caliendo; SANCHEZ, Sandra Gagliardi. Reflexões sobre sentido e significado. (in) BOCK, A.M.B; GONÇALVES, M.G.M (org). **A Dimensão Subjetiva Da Realidade: uma leitura Sócio –Histórica**. São Paulo, Cortez, 2009.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa Colaborativa: unidade pesquisa-formação. (In) IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa: multirreferências e práticas convergentes**. Piauí: EDUFPI, 2016.

BEHARES, Luis. Língua e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. (In) SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre Pedagogia e Linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em 29 fevereiro de 2018.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 860p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em junho 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso de Junho de 2017.

CHARLOT, Bernad. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.97, p. 47-63, 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das Possibilidades do Ensino Colaborativo no Processo de Inclusão Escolar do Aluno com Deficiência Mental**. São Carlos/SP: UFSCAR, 2004. Tese de Doutorado em Educação.

CARVALHO, M. V.C de; ALFREDO, Raquel A. Análises mediadas pela dialética objetividade e subjetividade: as múltiplas determinações da identidade docente. (In) AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura Sócio-Histórica**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

DORZIAT, Ana; ARAÚJO, Joelma Remígio de; SOARES, Filipe Paulino. **O Direito dos Surdos à Educação: que educação é essa?** DORZIAT, Ana (org). Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

DOUNIS, Alessandra Bonorandi; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Atividade docente e inclusão** : as medições da consultoria colaborativa. Dissertação de Mestrado- UFAL, 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o aprender a aprender: críticas as apropriações neoliberais e pós modernas da teoria Vigotskiana**. Campinas/SP, Autores Associados, 2001.

FELIPE, Tania A. **Libras em Contexto: Curso básico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e Surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. LODI, Ana Claudia; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Surdez**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial** | v. 26 | n. 45, | p. 175-193 | jan./abr. 2013 Santa Maria Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

FURTADO, Odair. **Trabalho e solidariedade**. São Paulo: Cortez, 2011.

FURTADO, Odair; SVARTMAN. **Trabalho e Alienação**. (In) BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura Sócio-Histórica**. São Paulo, Cortez, 2009.

GATTO, Margareth Guidara. **Da colaboração confortável para a colaboração crítica com um grupo de trabalho constituídos por professores de inglês**. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo, 2014.

GIACOMET, A. **Abrindo possibilidades de expressão**: como os surdos observam e interpretam o mundo? Tese de Doutorado/ USP, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, M.G.M; FURTADO. O. A perspectiva Sócio –Histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a educação. (in) BOCK; A.M.B; AGUIAR, W.M.J. **A dimensão Subjetiva do Processo Educacional**: uma leitura Sócio- Histórica (org). São Paulo: Cortez, 2016.

HUMAN: Documentário Volume 1, 2015.
<https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjq&t=23s>. Acesso em 14 de maio de 2018, às 13:34.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

_____, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

_____, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. (In) IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado (orgs) . **Pesquisa Colaborativa**: multirreferências e práticas convergentes. Piauí: EDUFPI, 2016.

LABORIT,E. **The cry of the gull**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS).(In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de;FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

_____, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)**.(In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de;FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

_____, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença**: caminhos para a educação bilíngue dos surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2016.

LANE, H. **The Deaf Experience**: Classics in Language and Education. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: expressão popular, 2011.

LIBERALI, fernanda Coelho; LESSA, Angela Cavenaghi; FIDALGO, Sueli Salles; MAGALHÃES, Maria Cecília. PAC: Um programa para a formação crítica de educadores. **Estudos da Linguagem**. São Paulo, 2009.

LIBERALI,F.C.; MAGALHÃES, M.C.C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua: Dimensões e ações na pesquisa e na prática**. 01 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009, v. 01, p. 43-66.

LODI, Ana Claudia Baleiro. A Leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. **Caderno Cedes** vol. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

_____, Ana Claudia Baleiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org). **Uma escola duas línguas**: letramento de língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. São Paulo:: Editora Mediação, 2009.

_____, Ana Claudia Baleiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LIMA, Niédja Maria Ferreira. Inclusão Escolar de Surdos: o dito e o feito. In. DORZIAT, Ana. Estudos Surdos (org). **Estudos Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

LOPES, M. C; VEIGA-NETO, A. Acima de tudo, que a escola nos ensine. Em defesa da escola de surdos. **Educação Temática Digital**, vol.19, n. 4, 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MAGALHÃES, M.C.C. O método para Vygotsky: A zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H.; DAMIANOVIC, M.C.; HAWI, M.M.; SZUNDY, P.T.C. (Orgs.) **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. 1a ed. São Paulo: Andross, 2009. p.53-78.

_____, M.C.C; FIDALGO, Sueli Salles. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATEUS, Elaine. Práxis colaborativa e as possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. ET AL. (orgs.). **Vygotsky: Uma (Re)Visita no Início do Século XXI**, São Paulo: Andross, 2009, p. 17-52.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**. V. 3, n. 5, agosto de 2005. Disponível em: www.revel.inf.br.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010

Mészáros, István. **A teoria da alienação em Marx**. Boitempo Editorial. Edição do Kindle, 2016.

MONTEIRO, R.; RATNER, C. Surdez e Diagnóstico: narrativas de surdos adultos. **Psicologia: teoria e pesquisa** [online], vol. 32, p. 2016.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O leitor de Marx** (org). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Ley Vygotsky: cinetista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

QUADROS, Ronice Muller de. O “BI” de bilinguismo na educação de surdos. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____, Ronice Muller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de Sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

PINO, Angel. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Cristian. Ícones metaforizados e iconicidade em Libras. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, pp. 419-437 - mai./ago. 2017

SANTOS, Floripes Teixeira, COUTINHO, Fábio José, BRITO, Patrick Henrique da. Uma Revisão Sistemática sobre softwares educacionais para o ensino de LIBRAS. **Anais do XXVII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação –SBIE**, 2016.

SANTOS, Soraya Dayanna Guimarães; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Docência no processo de inclusão do estudante com deficiência em cursos de Educação Física**: análise do contexto universitário Brasileiro e Português. Tese de Doutorado- UFAL, 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LOPES, Karen Santos Lopes; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; OLIVEIRA, Guilherme Silva de. O instrutor surdo: caminhos para uma atuação reflexiva e responsável. (In) LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; Martins, Vanessa Regina de Oliveira. **Escola e Diferença**: caminhos para a educação bilíngue de surdos. São Carlos: EDUFCA, 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SARMENTO, Viviane Nunes; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Práticas e diálogos de uma parceria colaborativa para a escolarização de um aluno surdo em uma escola pública do município de Craíbas/Alagoas**. Dissertação de Mestrado –UFAL, 2013.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.15, n.2, p.251-268, Mai.-Ago., 2009.

SMYTH, J. Teacherswork and the politics of reflection. In: **América Educational Research Journal**. v. 29, n. 2, 1992.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação Social da Surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. (In) LODI, Ana Claudia Balileiro; MÉLO, Ana Doziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (org). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVEIRA, Carolina Hessel. O ensino de libras para surdos : uma visão de professores surdos. **Educação Temática Digital**, campinas, v.3, n.2, p.1-10, jun, 2010.

SOMMERVILLE, I. **Engenharia de Software**. Pearson Prentice Hall, 2011.

SOUZA, Salete de; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; BARLETTE, Vania Elisabeth. Uma proposta de ensino de física para alunos surdos centrada na experiência visual.

Anais do II Encontro Estadual de Ensino de Física – RS, Porto Alegre, 13 a 15 de setembro de 2011.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CARDOSO, Antonio Carlos; SILVA, Keyla Maria Santana da; OLIVEIRA, Lindilene Maria de. Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais do II CINTEDI**, Campina Grande, 2016.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **A construção da argumentação na Língua Brasileira de Sinais**: divergência e convergência com a Língua Portuguesa. Tese de Doutorado- UFPB, 2009.

SOUZA, Sirlene Vieira de; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. **Consultoria colaborativa**: possibilidades e limites para a prática pedagógica do professor da sala regular com alunos surdos. Dissertação de Mestrado- UFAL, 2011.

SKLIAR, Carlos. A invenção e exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, p. 15-32, jun/dez, 1999.

_____, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre Pedagogia e Linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PERLIN, G; STROBEL, K. História Cultural dos Surdos: desafios contemporâneos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial, p. 17-31, 2014.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago, 2006.

TOLFO, Suzana da Rosa; PICCININI, Vlamíria. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Psicol. Soc.** [online]. 2007, vol.19, n.spe, pp.38-46.

TENÓRIO, Lucia Maria Fonseca; OLIVEIRA, Luiza Rodrigues de. O ensino de ciências na educação de alunos surdos: a interface com a Educação Física. **Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009.

KYNSEY, A.A. **Atas: Congresso de Milão de 1880**. Rio de Janeiro: INES, 2011.

YAMAMOTO, C.T. **A Dimensão Subjetiva do Processo de Escolarização de Surdos: Um Estudo da Tajetória de dois jovens formados na Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2017.

VASCONCELOS, N.A.L.M.L;SERRANO, E.A.P;MENDES, E.G; CAMPOS, J.A.P.P. História de vida de líderes surdos: um estudo a partir da sua trajetória em

movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], vol. 22, 2016.

VIGOTSKI, **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. L.S. **La defectología y la teoría del desarrollo y lá educación del niño anormal**. (In) **Obras escogidas –Tomo V**. Madrid: Visor Dis, 1997, texto original de 1934.

APÊNDICE

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DA SEÇÃO 5

NÚCLEO 1: “Sou o que sou por conta da minha graduação”: o processo constitutivo da subjetividade do professor

“Pontos e contrapontos entre a história familiar e o ingresso na Educação Superior”

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>De uma família de cinco irmãos, é... Três meninas e dois meninos, uma família pobre, humilde, que não tinha uma perspectiva de futuro muito boa, a perspectiva de futuro era reproduzir o que o meu pai fazia, ou seja, meu pai era eletricitista de carro e a tendência era que a gente seguisse o mesmo caminho. E aí uma das coisas que eu tinha na cabeça é que eu não queria reproduzir a mesma vida que meu pai tinha.</p> <p>Por que é uma vida bem sofrida, bem complicada, uma época é muito boa, outra época é muito ruim, e dentro do que eu tenho de infância, eu tenho essas, bem essas recordações.</p> <p>Então, eu vou falar de um fato que talvez não tenha tanto foco, mas, é por que me levou a ter uma graduação diferente das outras, eu tive que fazer uma escolha, primeiro uma escolha profissional, mas depois uma escolha familiar, como eu teria que desistir do meu trabalho pra estudar [...]</p> <p>minha família não aceitou muito bem a ideia e eu tive que fazer uma escolha, ou eu estudava e saía da minha casa, da casa dos meus pais, ou eu permanecia na casa dos meus pais trabalhando e desistia da faculdade. Então esse foi o primeiro baque que eu tive que tomar, então tive que deixar o trabalho e a minha família pra ir pra faculdade, então já foi assim... É, já começou nos apertos, mas aí saí de casa fui fazer a faculdade.</p> <p>Eu acho que apesar da formação familiar difícil, eu coloco entre aspas assim, formação muito rígida, muito dura, a gente foi formado lá em casa pra não deixar que as situações elas consumissem os indivíduos.</p> <p>Aprendi em casa, sou muito hiperativo, sempre fui muito de movimento, muito de não conseguir ficar parado e também não conseguir ver o outro sofrendo, mesmo que</p>	<p>Movimento de inquietação em relação a situações as quais considera injusta</p> <p>Movimento de inquietação em relação a situações as</p>	<p>“Pontos e contrapontos entre a história familiar e o ingresso na Educação Superior”</p>

ele não me diga, mas o outro sendo oprimido e ficar calado com isso

quais considera injusta

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>Então a gente não tinha nenhum tipo de diferença pra comunicação quando eu chego no João da Mata, tinha as meninas lá, a gente via o alfabeto lá, mas achava mais encantamento, era bonitinho por que tinha o papel lá e a gente mostrava aquilo ali, mas eu só vim realmente ter interesse em aprender línguas de sinais e ter um contato mais específico com pessoas com deficiência foi na faculdade...</p> <p>Então como eu disse, realmente contato ou qualquer outra dessas situações até o ensino médio, não. Na faculdade, aí as coisas mudam...e aí na faculdade a gente teve, começou a ter contato as disciplinas foram passando educação inclusiva, pesquisa qualitativa que a gente teve que ir pras escolas, os peps aí vem língua... libras que na minha época era linguagem e sociedade, então, tudo isso levou a gente ter um contato maior , pra mim particularmente que foquei na pessoa surda [...]</p> <p>Por que eu aprendi durante a minha graduação, ou seja, 2010, 2011, 2012, 2013 [...] eu tive contato com a professora Rosa em uma palestra que ela tava dando na universidade, na semana da Pedagogia, alguma coisa do tipo, e aí, tava tendo uma palestra e ela tava interpretando e eu comecei a ficar encantado com o processo de interpretação. Com 15 dias na frente foi oferecido na faculdade um curso básico de libras e aí eu fui embora né!</p> <p>[...] fui pagar a disciplina de libras que era no sétimo período, eu estava segundo. Eu adiantei a disciplina alguns períodos, pra poder ter contato, já que eu não tava tendo tempo pra fazer o curso, então passei pela disciplina de libras, virei monitor da disciplina [...] aí que fiz o curso de Libras, fiz o básico de Libras depois que eu fiz a disciplina, virei monitor do curso básico, e aí tive que procurar cursos fora, por que aqui em Garanhuns e muito difícil a acessibilidade pra o ensino da língua de sinais,</p> <p>E aí quando chego na universidade que eu compreendo que é, que comecei a compreender que é uma língua, que tinha todo um sistema,</p>		<p>Caminhos trilhados na Educação Superior tendo como foco a sudez</p>

toda uma organização, toda [...] consegui perceber que as pessoas conseguem se comunicar claramente, conseguem expressar sentimentos, as emoções, as angústias, é mas isso, isso aqui demorou 15 anos, do processo inicial que eu tinha minha prima até chegar em Yukki que é quando eu consigo compreender bem, 15 anos, mais ou menos isso.

Então, a graduação ela, ela fez com o que eu percebesse que existe um tempo pra cada pessoa aprender, mas ao mesmo tempo ela também me trouxe o ato de planejar, de pensar no outro, de como vou dar aquele assunto [...]

Então a minha graduação ela foi assim, ela foi tudo o que eu precisava que ela tivesse sido, mas assim, ela foi bem complicada, bem complicada, ao mesmo tempo profissionalmente eu sou o que sou por conta da minha graduação.

Eu tive professores extremamente ruins na minha graduação, e quando eu digo extremamente ruins, não eram que eles eram ruins nos conteúdos que eles dão, **eles são ruins na maneira de pensar [...]**

teve disciplina de jovens e adultos, que deveria ser uma disciplina muito boa e foi **uma disciplina que foi uma porcaria, no sentido de que você fala sobre a inclusão social de um grupo e de cara exclui outro, por que a professora que deu essa disciplina de educação de jovens e adultos ela chegou a dizer dentro da sala de aula que não sabia se Yukki pensava** e aí eu digo, já tava com contato com a língua de sinais já tava trabalhando na área, já entendia como funcionava a questão da pessoa com deficiência dentro do meio social, e ela disse no meio da sala de aula “eu não sei se ele pensa!” bem, eu acho que um alface não pensa, eu acho não, tenho certeza que ele não é um alface.

Em outro momento, **as avaliações eram separadas, puxava a cadeira do, de Yukki pra frente assim , colocava ele na frente do quadro, separava ele de todo mundo,** e isso particularmente me deixava muito chocado, por que assim, como é que você fala de praticas inclusivas, pra educação de jovens e adultos, pra respeitar a pessoa idosa, pra respeitar a pessoa que vem com conhecimento prévio e você pega

Professores que marcaram o caminho acadêmico: boas e más práticas

uma pessoa que você não sabe se comunicar com ela e separa de tudo, você discrimina daquela maneira.

Então Yuki foi minha influencia indireta. E influencia, minha influencia direta foi Rosa, não tenho o que dizer, não tenho o que esconder e ela é uma influencia muito afetiva pra mim, por que dentro da graduação que foram momentos muito difíceis, em muitos momentos ela estava junto comigo. Era ela quem ouvia as minhas lamentações, as minhas murmúrias, os meus sofrimentos, então assim, **ela foi mais que uma professora nesse sentido** e ao mesmo tempo foi ela que disse, olha vai estudar, vá aprender línguas de sinais, seja interprete, existe um mundo pra quem interpreta, então vá ser interprete, então minha influencia direta foi Rosa.

Então Yuki foi minha influencia indireta. E influencia, minha influencia direta foi Rosa, não tenho o que dizer, não tenho o que esconder e ela é uma influencia muito afetiva pra mim, por que dentro da graduação que foram momentos muito difíceis, em muitos momentos ela estava junto comigo. Era ela quem ouvia as minhas lamentações, as minhas murmúrias, os meus sofrimentos, então assim, ela foi mais que uma professora nesse sentido e ao mesmo tempo foi ela que disse, **olha vai estudar, vá aprender línguas de sinais, seja interprete, existe um mundo pra quem interpreta, então vá ser interprete, então minha influencia direta foi Rosa.**

Influências e referências durante o Ensino Superior e as escolhas posteriores

depois que eu assumi a sala com Yuki não são mais cursos com vocabulários, **são cursos com contexto de linguagem, então, ida ao mercado, ida a farmácia, ida ao posto de gasolina, então a gente já mudou o sistema que seria o curso [...]**

se a gente vai fazer um laboratório fora aqui do centro e que por mais que seja engraçado ele não riam, se controlem, por que tem situações que **a gente só aprende na pratica, e assim são situações que pra mim são situações que pra mim elas foram bem difíceis de aprender [...]**

Mas ai eu fui mais pra língua de sinais mesmo, **fui mais pras pessoas surdas, acho que me encantei, bem encantado pela língua!**

Utilização de **Caminhos trilhados** contextos, **na Educação Superior tendo como** situações e **foco a surdez**. práticas e envolvimento com a experiência de sua trajetória

Contato com a Língua Brasileira de

Sinais

Com 15 dias na frente foi oferecido na faculdade um curso básico de libras e aí eu fui embora né! [...] fui pagar a disciplina de libras que era no sétimo período e ela no segundo, eu adiantei a disciplina alguns períodos, pra poder ter contato, já que eu não tava tendo tempo pra fazer o curso, então passei pela disciplina de libras, virei monitor da disciplina e aí depois fui fazer o curso, então foi aí que fiz o curso de libras, fiz o básico de libras depois que eu fiz a disciplina, **depois virei monitor do curso básico, e aí tive que procurar cursos fora, por que aqui em Garanhuns e muito difícil a acessibilidade pra o ensino da língua de sinais,**

E aí quando chego na universidade que eu **compreendo que é, que comecei a compreender que é uma língua, que tinha todo um sistema, toda uma organização,** toda [...] consegui perceber que as pessoas conseguem se comunicar claramente, conseguem expressar sentimentos, as emoções, as angústias, **é mas isso, isso aqui demorou 15 anos, do processo inicial que eu tinha minha prima até chegar em Yukki que é quando eu consigo compreender bem, 15 anos, mais ou menos isso.**

consegui perceber que as pessoas conseguem se comunicar claramente, conseguem expressar sentimentos, as emoções, as angústias.

então se eu não precisava daquele sinal na semana, ele se perdia, se perdia por que se eu não usasse ele na minha sala de aula, **quando eu tivesse, quando tava de estagiário ou não usasse ele com Yukki, eu perdia o sinal,**

E aí voltei todos os meus esforços pra área da língua de sinais, aí fui fazer aquisição da língua de sinais primeiro, aí lá vai básico, intermediário, avançado e depois me vi trabalhando dentro de uma sala de aula com um aluno surdo e aí dentro dos estágios que a prefeitura oferece eu fui lá e tinha um aluno surdo e aí eu digo, **vou colocar em pratica tudo aquilo que aprendi. Então me apaixonei pela área**

Quando a gente... **quando eu comecei a ter muito contato com o Yukki, que aí a gente começa a conversar melhor, então aí as coisas começaram a ficar mais fáceis, o**

contato, os contextos, aí tudo fica muito mais simples,

**NÚCLEO 2: “A Construção de si a partir do outro: sobre ser ouvinte, a surdez e a língua
“Envolvimento com a língua e prática de ensino na educação de surdos”**

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>depois que eu assumi a sala com Yukki não são mais cursos com vocabulários, são cursos com contexto de linguagem, então, ida ao mercado, ida a farmácia, ida ao posto de gasolina, então a gente já mudou o sistema que seria o curso [...]</p> <p>ãh também, também sou um professor extremamente chato, no sentido de que é...Pra mim, pelas dificuldades que eu tive para aprender a língua, pelas dificuldades de contato, é... Eu exijo um pouquinho do meu aluno que ele tenha mais responsabilidade com as atividades dele, que ele tenha mais responsabilidade com contato</p> <p>se a gente vai fazer um laboratório fora aqui do centro e que por mais que seja engraçado ele não riam, se controlem, por que tem situações que a gente só aprende na pratica, e assim são situações que pra mim são situações que pra mim elas foram bem difíceis de aprender [...]</p> <p>então o Akira como professor é chato, extremamente chato né, eu não escondo isso de ninguém e extremamente preocupado com o tipo de pessoa que está aprendendo aqui e o tipo de pessoa que vai sair daqui com o certificado de formação [...]mas, então eu tenho uma preocupação muito grande com o tipo de profissional que sai do centro [...]</p> <p>E aí voltei todos os meus esforços pra área da língua de sinais, aí fui fazer aquisição da língua de sinais primeiro, aí lá vai básico, intermediário, avançado e depois me vi trabalhando dentro de uma sala de aula com um aluno surdo e aí dentro dos estágios que a prefeitura oferece eu fui lá e tinha um aluno surdo e aí eu digo, vou colocar em pratica tudo aquilo que aprendi. Então me apaixonei pela área</p> <p>Então, pra mim ainda é um problema, assim em relação a, ao planejamento das aulas dos alunos que estão fazendo a aquisição né, principalmente por que assim, eu procuro algumas vezes, algo teórico que me expliquem melhor como faz aquisição com aluno surdo e às vezes não encontro bem, quem fale de forma clara, de forma entendível e aí eu acabo correndo pra Emidia Ferreira e Ana Teberosky que trabalha com a aquisição de escrita, aquisição de língua com crianças</p>	<p>Conceito de aquisição sendo misturado com o conceito de aprendizagem de uma segunda língua</p>	<p>Envolvimento com a língua e prática de ensino na educação de surdos</p>

ouvintes, e aí assim, gera uma serie de impasse...

[...] Então aí a gente vai trabalhar com imagens, **eu fico na preocupação de sempre tá procurando imagens, pra elas conseguirem fazer uma relação, é...** Os jogos, a gente tem alguns jogos pedagógicos, ou que a gente cria, ou que são os jogos industriais que vem ou que a gente compra, **então trabalha com jogos pra que elas possam entender melhor qual é a relação, seja do animal, seja do objeto, seja da coisa que vai ser mostrado durante aquela semana.**

Não... **Assim, na verdade eu sei que eu tenho me esforçado um bocado, assim eu tenho procurado um bocado de informações a respeito pra poder trabalhar melhor,** é diferente quando você trabalha com ouvinte, como eu disse, com ouvinte você entra num processo de comparação, então é muito mais simples, então você relaciona com um, com outro, então é muito, pra mim é muito mais simples trabalhar com ouvinte.

Mas com crianças surdas, assim, eu tenho me esforçado muito pra que elas consigam compreender aquilo que a gente tá passando, principalmente por que como eu disse, elas estão numa idade mais avançada, não fizeram a aquisição ainda, algumas conseguem sinalizar alguma coisa, outras não conseguem sinalizar nada. Então assim, **é um trabalho que eu digo que tem exigido um pouquinho mais de mim como professor, de pensar melhor na atividade, de não ser simplesmente o sinal e o papel, sempre tem que tá pensando numa outra estratégia pra trabalhar com elas...**

Trabalha melhor com o ouvinte. Acreditamos que isso se deve ao fato do professor trabalhar com ouvintes que constituem linguagem formada e pode recorrer ao uso de signos para compreensão da nova língua que está sendo ensinada. Contradição entre militância e um pensamento que naturaliza o preconceito Esforço para criar estratégias

[...]uma aluna minha, por exemplo, tem 7 anos, é... E que eu acompanhei ela durante 1 ano na, fora da instituição, eu sei que ela tem um vocabulário que ela conhece, que ela conhece aquele vocabulário. **Então se você fizer o sinal de pato pra ela, ela sabe que é pato, tá. Mas tem outros sinais, que ela faz o sinal, mas que ela não compreende, ela não sabe o que é, ela sinaliza de forma... Ela vai agregando e sinaliza né, e aí quando você pergunta, o que é? Me explique ou desenhe pra mim, me mostre, ela não sabe como mostrar.** Então eu sei que tem um, uma serie de vocábulos que ela não consegue saber o que é, não consegue me mostrar o que é.

Percebe que existem alunos que sinalizam, mas não compreendem o que sinalizam.

A instituição ela... **Ela responsabiliza mais o planejamento feito do que a própria ação, tá?** Então é um a necessidade muito grande de você fazer o planejamento. Todas as terças-feiras, a coordenadora passa lá e recolhe o planejamento, **então você tem uma necessidade muito grande de entregar o planejamento, você entregou o planejamento é diferente de você agir conforme aquele planejamento...**

Ausência de trabalho colaborativo dentro da própria instituição

Essas alterações que foram feitas. E aí o que é que acontece? Fica a critério da instituição cobrar que esses planejamentos sejam feitos. Então, existe um suporte muito grande em relação matemática, em relação a letramento, principalmente por que a maioria dos alunos que são atendidos nos centros são com deficiências intelectuais, leves e moderadas. Então existe uma intensidade muito grande pra que eles consigam se enquadrar dentro do ensino básico. **Já com os alunos surdos, existe muita responsabilização do interprete, do professor interprete, que a gente é professor interprete e do professor instrutor...**

É importante salientar aqui como o professor se enxerga e que aparece durante toda a entrevista, apesar de sua formação para docência, não só neste, como nos demais fragmentos ele orienta a sua ação como a de intérprete.

E a gente faz uma aquisição por repetição, então pra o surdo acontece de forma diferente, ele vai aprender a partir da interação com outros surdos. Pra mim o processo de aquisição pra pessoa surda acontece dessa maneira, **a partir da interação. Tudo que foge disso, dessa interação com pessoas surdas, aí vai o processo de ensino, vai ser um... aí eu não chamaria de**

aquisição...

Então, pra crianças que são filhos de pais não surdos, a gente sabe que ela já vem num processo de atraso, é e assim, e eu digo assim pela experiência que eu tenho, quando elas chegam pra fazer o processo de aprendizagem ou o processo de aquisição, seja com surdo ou seja no ensino organizado, elas já chegam fora da idade que as crianças normalmente fizeram a aquisição, no caso, os ouvintes vão fazer isso com 1 ano e 9 meses ou 2 anos, a pessoa surda chega as vezes com 4, 5, 6, 10, 12, 15, 18 anos pra fazer a aquisição, ou seja, ela chega com uma linha de atraso muito grande, e aí a gente vai dizer assim, **em alguns momentos é muito mais difícil, muito mais trabalhoso, você trabalhar com ela pra que ela consiga compreender determinados elementos, determinadas abstrações, por que ela teve esse atraso.** Já as pessoas ouvintes, a gente tem o grau do comparativo, a gente consegue mostrar algo, comparando com algo. Então é, em alguns casos eles aprendem até um pouco mais rápido que um surdo que teve aquisição tardia, então o ouvinte as vezes aprende mais rápido.

E aí eu vou dizer que depende de cada indivíduo né, por que aí eu poderia dizer pra você que eu tenho alguns casos de aquisição tardia e eu **conheço alguns surdos que fizeram a aquisição tardia e meio que eles apresentam um déficit cognitivo na aprendizagem é tudo um pouco muito mais difícil deles aprenderem[...]**

Pra mim ainda é muito difícil, muito difícil compreender esse processo de aquisição

Surdos filhos de pais surdos e surdos filhos de pais ouvintes. Faz comparações com o momento de aquisição espontânea de ouvintes e fala dque em comparação a situação desses surdos com aquisição tardia, os ouvintes conseguem aprender mais rápido

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>Bem, eu tenho que falar primeiro a minha perspectiva de como ouvinte, o que seria uma aquisição pra mim como ouvinte, pra poder explicar o que eu entendo como aquisição pra surdos.</p> <p>... A aquisição pra ouvinte é basicamente, você faz uma L2, você tem que estudar pra aprender a L2, e aí você vai todo um processo de uma estrutura própria, de uma gramática própria, você vai pensar em todo um sistema linguístico e mostrar esse sistema linguístico. Pros surdos, pra mim, a aquisição dos surdos se dá de forma espontânea, os surdos entre si eles conseguem a partir de uma interação, a partir de mostrar, eles conseguem interagir melhor e eles fazem a aquisição de forma espontânea, que é diferente da gente ouvinte, aí eu vou dizer assim, quando a gente é bebê, que a mãe tá falando com a gente pequenininho, que ela diz mamãe, mamãe. Papai, papai. Vovô, vovô, a gente aprende com a repetição...</p> <p>Então, pra crianças que são filhos de pais não surdos, a gente sabe que ela já vem num processo de atraso, é e assim, e eu digo assim pela experiência que eu tenho, quando elas chegam pra fazer o processo de aprendizagem ou o processo de aquisição, seja com surdo ou seja no ensino organizado, elas já chegam fora da idade que as crianças normalmente fizeram a aquisição, no caso, os ouvinte vão fazer isso com 1 ano e 9 meses ou 2 anos, a pessoa surda chega as vezes com 4, 5, 6, 10, 12, 15, 18 anos pra fazer a aquisição, ou seja, ela chega com uma linha de atraso muito grande, e aí a gente vai dizer assim, em alguns momentos é muito mais difícil, muito mais trabalhoso, você trabalhar com ela pra que ela consiga compreender determinados elementos, determinadas abstrações, por que ela teve esse atraso. Já as pessoas ouvintes, a gente tem o grau do comparativo, a gente consegue mostrar algo, comparando com algo. Então é, em alguns casos eles aprendem até um pouco mais rápido que um surdo que teve aquisição tardia, então o ouvinte as vezes aprende mais rápido.</p> <p>E aí eu vou dizer que depende de cada indivíduo né, por que aí eu poderia dizer pra você que eu</p>	<p>A separação entre a surdez e o ouvintismo: Da Língua de Sinais à Língua Portuguesa</p> <p>Diferenciação do conceito de aquisição de ouvinte e surdo. Conceito sobre ouvinte pautado numa segunda língua</p> <p>Surdos filhos de pais surdos e surdos filhos de pais ouvintes. Faz comparações com o momento de aquisição espontânea de ouvintes e fala que em comparação a situação desses surdos com aquisição tardia, os ouvintes conseguem aprender mais rápido</p>	<p>“A separação entre a surdez e o ouvintismo”.</p>

tenho alguns casos de aquisição tardia e eu conheço alguns surdos que fizeram a aquisição tardia e meio que eles apresentam um déficit cognitivo na aprendizagem é tudo um pouco muito mais difícil deles aprenderem[...]

É. Por exemplo, tem um surdo que ele é extremamente oralizado, ele foi oralizado. Ele é surdo profundo, bilateral, mas **ele é extremamente oralizado, então pra ele é muito mais simples entender as abstrações, principalmente quando você coloca algo da língua portuguesa, um empréstimo linguístico, então pra ele é muito mais simples de compreender [...]**

Já tem surdos que fizeram aquisição depois dos 20 anos, também são muito fluentes, mas não conseguem entender certas abstrações, é uma piada, uma piada que se conte, eles não conseguem entender a relação da piada, não entendem que é uma brincadeira, ainda vai levar a sério. Então vai depender realmente de cada individuo, de como eles se comportam, vamos dizer assim, eu não sei se é comportamento, na verdade...

Sim, acredito que as interações, as interações. Um exemplo desse surdo que falei que fez a aquisição depois dos 20, **ele tem uma interação muito boa com surdos e ouvintes né, então ele tanto tá no ambiente de ouvintes, e ele se comporta dentro do ambiente de ouvintes, mesmo sinalizando muito, mas aí ele é oralizado, então ele tem uma vivencia muito fácil com os ouvintes, e dentro dos surdos ele sinaliza e não oraliza, isso que é engraçado, ele consegue separar a não oralização, então dentro dos surdos ele só sinaliza, com surdos. Então a vivencia dele é muito clara com relação a interação dos dois grupos. Já surdos, tem surdos que não conseguem interagir bem com os ouvintes ou não**

Colocar surdos que possuem conhecimento em língua portuguesa com maior possibilidade de ter conhecimentos abstratos, pois toma empréstimos da língua

Será que aqui não faltou uma reflexão sobre a construção da característica cultural do surdo, visto que piadas para ouvintes podem ser diferentes das piadas para pessoas com surdas que usam a lingua de sinais

Importância que o professor atribui as relações com os usuários da língua.

Podemos pensar aqui em seu processo de aprendizagem de língua de sinais, em que este sentiu dificuldades que só foram sanadas no

conseguem interagir bem com outros surdos, e aí isso também atrapalha no processo de aprendizagem deles.

momento em que entra em contato com os usuários da língua.

... tem surdos por exemplo que não gostam de mim que sou ouvinte, minha formação como professor, mas eles não gostam de mim, eles preferem trabalhar com professor surdo, Yukki...

Evidência na relação surdo e ouvinte

Já tem surdos que preferem trabalhar comigo, por que vou dar uma estrutura melhor pra língua portuguesa, eu vou mostrar pra ele outros elementos, então, falam: Yukki eu já sei alguns sinais, então eu quero ir junto com Akira
Aquisição de língua literalmente, eu não trabalho de forma focada, assim, pensando na aquisição da língua. Eu trabalho mais a aquisição da língua portuguesa como L2.

Divisão entre surdos e ouvintes

Normalmente Yukki, dentro da sala, ele que faz esse papel de trabalhar aquisição com eles, **até pelo entendimento que eu acho muito mais simples, que um surdo ensine a um surdo...**

Não... Assim, na verdade eu sei que eu tenho me esforçado um bocado, assim eu tenho procurado um bocado de informações a respeito pra poder trabalhar melhor, **é diferente quando você trabalha com ouvinte, como eu disse, com ouvinte você entra num processo de comparação, então é muito mais simples, então você relaciona com um, com outro, então é muito, pra mim é muito mais simples trabalhar com ouvinte.**

Avaliação de si como alguém que se esforça para conseguir realizar um bom trabalho

e eu raramente penso numa aula especificamente pra elas, eu estou com ele junto na sala de aula, mas pensando na aquisição da segunda língua.

Colaboração ou cooperação?

Então é, teve semana que foi trabalhar, por exemplo, o meio ambiente, a partir que você trabalha meio ambiente, **aí senta eu e Yukki, e decide que dentro do meio ambiente, a gente vai trabalhar os animais. Ele trabalha a sinalização dos animais e eu trabalho as palavras de língua portuguesa dos animais.**

Divisão de atividades com base no ser surdo e ouvinte.

[...] quando os surdos que estão fazendo aquisição são os pequenininhos, então a gente não trabalha diretamente a língua portuguesa, a gente trabalha mais a questão dos sinais e aí trabalha com jogos, mas isso é feito dentro do planejamento, primeiro o planejamento geral, depois dentro do planejamento específico. O

planejamento específico da gente, ele tem lá objetivos, metodologia, estratégias, a gente tem que descrever cada passo, qual é o objetivo que quer chegar no final. E aí como tá dentro do planejamento geral, as vezes a gente tem... Não consegue encaixar, pras crianças também a aquisição, então a gente acaba mudando o planejamento

[...] Então aí a gente vai trabalhar com imagens, eu fico na preocupação de sempre tá procurando imagens, pra elas conseguirem fazer uma relação, é... Os jogos, a gente tem alguns jogos pedagógicos, ou que a gente cria, ou que são os jogos industriais que vem ou que a gente compra, então trabalha com jogos pra que elas possam entender melhor qual é a relação, seja do animal, seja do objeto, seja da coisa que vai ser mostrado durante aquela semana.

Bem, pra mim colaboração é um trabalho que tem uma interação contínua e uma resposta contínua, ou seja, eu trabalho com você, eu mostro pra você e você me responde se tá bom ou se tá ruim, e aí a gente faz, refaz, aplica, viu que tava ruim, refaz, aplica de novo. Até conseguir chegar a um resultado, pra mim colaboração entra nesse processo. Eu trabalhando com Yukki eu acho que a gente só interage [...]

Acaba separando os assuntos, acaba separando a situação. É... A gente planeja, faz o mesmo planejamento, mas é... a gente acaba separando o que ele trabalha e o que eu trabalho, acaba não

[...]Então acaba que não, a gente acaba não misturando. Acaba eu, acaba por exemplo, eu tendo que... me avaliar assim, dizer se foi bom pra mim, eu consegui, eles conseguiram entender, ou isso não foi ruim ou eu tenho que mudar. Então eu não tenho uma resposta dele e muitas vezes o que eu tô trabalhando, as vezes ele não entende o que eu tô trabalhando, e aí as vezes eu tenho que trabalhar o que eu tô trabalhando, pra explicar pra ele o que eu tô trabalhando, pra poder compreender e aí eu voltar a trabalhar aquele assunto. Então as vezes fica muito afastado. A gente trabalha, a gente interage mais dentro do planejamento do que propriamente fazendo, então eu acho que a gente não

Trabalho diferenciado com que está aprendendo Libras

Reconhece que há uma separação entre o trabalho dele com o outro professor Dificuldades apontadas para se realizar um trabalho colaborativo.

trabalha com colaboração aqui (risos).

Por conta dessa resistência a gente montou um curso só com professores, na sexta-feira das 15:30 as 17:00 horas né. Mas assim, primeira coisa não sabem língua de sinais, então teria que todo tempo que um aluno surdo sai pra um outro atendimento, em um outro local, uma pessoa tem que tá acompanhando ele pra fazer a interpretação do que vai acontecer, e aí as vezes fica inviável por que a gente tem alunas de faixas, faixas etárias diferentes que vão pra salas diferentes e você só tem um professor intérprete dentro da sala.

Tentativa de integrar a instituição contra a resistência dos professores q n sabem língua de sinais

Ação para sanar a justificativa da falta de participação dos demais docentes do centro no trabalho de colaboração

[...] Acaba que, a gente acaba se responsabilizando por tudo dentro da sala de Libras, então você vai trabalhar matemática, vai trabalhar letramento, vai trabalhar estimulação cognitiva [...] noção de corporeidade, então vai acabar trabalhando tudo dentro da sala de Libras, por que é como se fosse sala de libras, então trabalha tudo, né. Então não existe realmente essa integração de querer que os alunos participem das outras salas.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO SEÇÃO 7

Núcleo 1: O sentimento gerado pelo “não conseguir”: sobre ser surdo entre padrões e diferenças e

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>Quando eu era pequeno, na escola eu observava que haviam outras crianças e os professores que mexiam a boca, falavam, mas eu não conseguia fazer aquilo e não entendia o Português</p> <p>Eu prestava atenção nas expressões, mas não conseguia entender.</p> <p>Também usavam a fonoaudióloga, mas ela oralizava e pra mim isso não era claro. Por exemplo: ela pedia que eu repetisse o som das palavras e a entonação que ela colocava nesse sim, então, se ela falasse um “aaaa” (alongado), eu teria que repetir com a mesma proporção do alongamento da voz.</p> <p>Ela pedia para que eu</p>	<p>Perceber-se diferente</p> <p>Imposições em relação ao oralismo e à condição ouvinte</p> <p>Imposições que enfatizavam a utilização da voz. Imposições ouvintistas</p>	<p>A necessidade do som versus a forma visual da surdez</p>

pronunciasse “ta”, depois o “pa”, eu tentava muito, mas não conseguia. Minhas cordas vocais doíam, eu me sentia cansado, minha cabeça doía também, mas a minha família queria muito e me cobrava muito a utilização da voz.

Então minha rotina virou o seguinte: era de manhã na escola, à tarde na fonoaudióloga e eu ficava pedindo a Deus pra me livrar disso.

não tinham histórias, eram apenas de “a”, “b”, “c”, desenho, pintura, não tinha contato com nada além disso. O português era fraco não havia aprendizagem, o intérprete também era fraco, havia cobrança por parte da minha família e todos ficavam bastante preocupados. Por isso, acabava me saindo mal nas provas, nas atividades práticas e à tarde também com a fono, pois eu não conseguia evoluir.

Imposições ouvintes, afetando na forma de sentir do sujeito surdo

Sentimento de desespero causado por imposição ouvinte

PRÉ INDICADORES

CONTEÚDO
TEMÁTICO

INDICADORES

Eles diziam que eu podia, que acreditavam em mim. Meus pais sentiam muita saudade, as vezes choravam por

A relação familiar e a compreensão da surdez.

isso, mas sempre me estimularam a estudar e a ser forte que eu iria conseguir

Mas havia o meu pai que percebeu e se preocupou em como fazer, pois eu era surdo. Como eu poderia me comunicar, pelos entraves linguísticos, ele pensava em como iria conseguir dialogar comigo. Então, ele pensou que seria muito importante para a minha vida eu pensar que comida eu gostaria de comer, brincar, conhecer as palavras, como escrever o meu nome

Apoio familiar

O Yukki sabe Português. Meu pai chorou quando viu, se sentiu emocionado e percebeu que sua cobrança e persistência fez com que eu conseguisse

Apoio familiar, afetado pela realidade objetiva que faz o pai se emocionar quando Yukki aprende a Língua Portuguesa

A escola pública consegui matricular porque o chefe era meu tio

**Núcleo 2: “As pessoas se questionavam em como eu iria aprender”:
invertendo a relação do “não conseguir” para o “perceber e evoluir”**

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
Mas a escola só ensina oralizando e eles acreditavam que eu	Despreparo educacional	O despreparo dos processos educacionais e a

		ênfase na Língua Portuguesa
<p>poderia aprender assim</p> <p>Então tivemos nessa época várias recusas de matrícula, pois quando descobriam que eu era surdo, a rejeição era imediata.</p>	<p>Despreparo educacional</p>	
<p>Os professores tentavam se comunicar comigo e sempre havia um entrave na comunicação e eu ficava bastante triste. Nos dias de prova eu não conseguia fazer e minhas notas eram sempre “0”, “0”, “0”, “0”. Faltava clareza, diálogo e isso me deixava muito sozinho. A escola era inclusiva, com ouvintes e eu era o único surdo. Eles eram a maioria e cada vez que eu tentava me aproximar não havia possibilidade de aproximação.</p>	<p>Despreparo da escola</p>	
<p>meu primeiro dia de aula, estava bastante ansioso, com medo, vergonha. Sentei discretamente na sala e fiquei observando. A professora tentava se comunicar comigo e oralizava. Aquilo me deixou nervoso, ansioso, uma mistura enorme de sentimentos. E eu não conseguia entender. Os outros alunos olhavam preocupados. Havia atividades, escrita no</p>	<p>Culpabilização do sujeito</p>	

<p>quadro, cópia, eu olhava tudo, mas não conseguia entender, apenas olhava e copiava, não conhecia o Português, as temáticas, atividades, nada.</p> <p>O tempo foi passando e eu continuava perdendo o ano. As pessoas se questionavam em como eu iria aprender, pois eu tentava estudar e não conseguia aprender nada .</p>	<p>Despreparo social e da escola</p>
<p>Pois eu tentava estudar e não conseguia aprender nada .</p> <p>O professor era bom? Não, ele só oralizava.</p> <p>Não tinham histórias, eram apenas de “a”, “b”, “c”, desenho, pintura, não tinha contato com nada além disso. O português era fraco não havia aprendizagem, o intérprete também era fraco, havia cobrança por parte da minha família e todos ficavam bastante preocupados.</p>	<p>Culpabilização do sujeito</p> <p>Falta de capacitação do docente e contato com a língua de sinais, mais especificamente</p> <p>Ausência de estratégias para o processo de ensino para pessoas com surdez</p> <p>Despreparo docente e da escola</p>
<p>Não conhecia o bilinguismo, por isso que eles ligaram para os meus primos e meus tios em Recife para perguntar se havia alguma escola especial para surdos, depois de algumas tentativas eles conseguiram , eu voltei</p>	<p>Movimento de saída do interior para estudar na capital, visto a falta de oportunidades e desenvolvimento em se tratando da educação para pessoas com surdez e a insistência no movimento de oralização</p>

<p>à Recife porque pra mim, para a minha vida era importante aprender, evoluir, estudar</p> <p>Quando eu cheguei na escola, no primeiro dia, fiquei muito nervoso, com trauma pelas situações que havia passando antes</p>	<p>Sentimentos pautados na imposição ouvinte que o participante define como trauma</p>
--	--

PRÉ INDICADORES	CONTEÚDO TEMÁTICO	INDICADORES
<p>somente depois que eu comecei a estudar, no meu primeiro dia de aula, embora eu pensasse que os surdos de Recife eram iguais aos de Garanhuns e se comunicavam por expressões, caminhava pela escola procurando a minha sala. Foi quando abri a porta e me assustei; todas as pessoas estavam se comunicando sinalizando.</p>	<p>Primeiro contato com a língua de sinais e os sentimentos causados</p>	<p>A importância da Libras e a referencialidade do professor surdo</p>
<p>Minha rotina ficou a seguinte: de manhã eu estudava e à tarde realizava o curso de Libras. Havia também a figura do instrutor que era surdo que estimulava e explicava a Libras. No início eu não entendia, mas ao poucos fui desenvolvendo e as coisas foram clareando, foi quando eu comecei a</p>	<p>A importância do Instrutor surdo</p>	

aprender. E foi a partir da Libras que eu comecei a entender as atividades, o Português escrito, tudo através da Libras e da comunicação.

Não era nada semelhante há algum tempo atrás que eu perdia tudo, na escola onde só oralizavam e eu copiava as atividades, os temas, daí eu pensava em quanto tempo eu perdi, mas era a história da minha vida

Nessa escola, em um mês eu já conseguia perceber e evoluir. Minha família que antes pensava que eu não conseguia aprender e estavam preocupados, saíram de garanhuns e quando chegaram em Recife tiveram o primeiro contato com a Libras, olharam minhas atividades e se impressionaram; O Yuki sabe Português. Meu pai chorou quando viu, se sentiu emocionado e percebeu que sua cobrança e persistência fez com que eu conseguisse.

Mas o meu primeiro contato com uma pessoa surda foi Sentimento de referencialidade a partir do aprendizado da

estranho inicialmente. Eu pensei que ele era igual a mim, mas no primeiro contato percebi a diferença porque ele usava Libras, meus sentimentos se misturaram um pouco, mas ele me ajudou e eu comecei a entender e aprendi.

O momento em que mais me senti marcado foi quando encontrei o professor surdo e comecei a usar a Libras. Hoje eu sou Pedagogo e sei como isso é importante, mas antes eu sofri bastante.

língua de sinais

PRÉ INDICADORES

No primeiro dia de aula eu estava bem nervoso, ansioso, mas quando cheguei na universidade, percebi que ela estava bem atrasada, pois não tinha intérprete. Eu não conhecia, olhava os textos e via expressões, palavras específicas que eu não compreendia. Quem me ajudou foi Virgínia, uma professora da universidade que me deu segurança e me ajudou bastante e me dava um suporte, explicando algumas

CONTEÚDO TEMÁTICO

Problemáticas com o seu ingresso ao ensino superior
 Encontro com a mesma professora da trajetória de Akira
 Problemáticas correlacionadas com a falta de preparo também da universidade. A mesma professora da história de vida do Akira

INDICADORES

A Importância dos significados dos sinais: quando as vivências afetam o fazer docente

coisas que eu não compreendia bem

Na universidade, por exemplo, eles conheciam a prova de uma pessoa ouvinte e quando pegavam a minha prova estranhavam, comparavam e diminuíam. Então, não foi fácil passar por esse processo na universidade para mim, mas eu consegui finalizar e colar grau, pois o vestibular foi algo em que lutei muito para conseguir passar e consegui.

Dificuldades com a trajetória universitária

Comparativo em relação a escrita do surdo em relação a das pessoas ouvintes

Problemática na universidade

a prova de uma pessoa ouvinte e quando pegavam a minha prova estranhavam, comparavam e diminuíam.

Comparativo com as pessoas ouvintes, tendo como foco a escrita. Sem levar em consideração que parte do processo do Yikki foi perdido pela ausência do intérprete. As pecto somatório a uma educação que tem apresentado defasagem em relação ao ensino da língua portuguesa para pessoas surdas.

Hoje eu sou instrutor de Libras na sala de recursos, então quando o surdo vai fazer aula, seja homem ou mulher, eu sento observo, lembro de mim antes, do quanto a minha vida foi difícil, por quê? Em

Atuação em que diretamente lembra a sua história de vida

Garanhuns as escolas não têm intérprete, . Então, eu também na minha vida como instrutor observo essa realidade do surdo, o quanto é importante ensinar a ele, estimular ele para que ele aprenda Libras, pois no futuro ele será estimulado a fazer um vestibular, se tornar um profissional e que possua uma situação equiparada, de igualdade

para a minha vida, foi muito importante que eu tivesse essa segurança , pois foi muito difícil a cobrança da escola e estabelecer um diálogo, havia um entrave muito grande nesse relacionamento, mas foi muito importante para o desenvolvimento da minha personalidade essa cobrança para que eu conseguisse ultrapassar tudo isso e ter acesso e aprender. Isso foi muito importante para a minha vida

Na universidade, em sala de aula eu era muito sozinho, mas nós começamos a estabelecer um envolvimento através da Libras, porque poderia ser uma oportunidade

Movimento voltado ao esforço pessoal

Sentimento de solidão pautado na falta de comunicação

de se tornarem intérprete, ou que no futuro pudessem ser profissionais com acesso a isso. Foi muito importante o grupo me ajudar, mas também acredito que era importante eu mostrar a eles esse universo. No entanto, eles não tinham essa cobrança, então por um tempo eu me senti muito sozinho, mas depois foram estabelecidas relações e inclusive muitas vezes eles me ajudavam com os textos e as palavras em Português, me explicavam e tudo ficava mais claro. Então, dessa maneira com essa troca ficou muito mais fácil.

Eu vejo que hoje, pensando no que passei, no sofrimento que tive até ter uma referência e conhecer a Língua de sinais, acredito que é importante estimular os surdos, especialmente de outros interiores a virem aprender aqui a Língua de Sinais e serem estimulados a aprender o Português escrito e para que isso ajude na sua formação e desenvolvimento profissional

O que Yukki irá chamar de “estabelecer uma relação” se correlaciona com o fato das pessoas aprenderem sinais e ele língua portuguesa.

Opinião profissional focada na oportunidade de surdos aprenderem língua de sinais. Nesse momento, Yukki coloca ênfase na sua experiência no interior.

quando eu entrei na universidade, eu era de um período mais adiantado do que Akira, mas pela ausência de intérprete eu fui perdendo os períodos e fui me igualando ao dele, depois seguimos juntos. Eu notava que Akira ficava me observando, sempre preocupado. Se eu tivesse ficado sozinho, eu não teria conseguido, mas ele me trouxe segurança, me ajudou inclusive às trocas com o grupo, foi muito bom, eu me sentia aliviado e consegui passar de período.

Por exemplo, pessoas surdas que não conhecem Libras e coeçam atrasadas a aprender, principalmente aquelas que moram em interiores mais afastados acabam por não usar Libras, usam apenas expressões faciais, visto que na região em que elas moram falta intérprete, instrutor, etc. Como aqui (se referindo ao centro especializado) é o único lugar que tem instrutor, ela vêm para cá duas vezes por semana para que na sala seja ensinada a Libras e para que a

contato

Regiões mais afastadas/interiores. Refere-se à realidade do local

gente explore a parte visual. E a partir disso ela comece a aprender.

Por exemplo, eu, como instrutor, ensino a Língua de Sinais para o surdo, já o ouvinte, intérprete ensina a língua portuguesa. Porque nessa troca o surdo consegue orientar melhor o relacionamento.

Eu faço o seguinte. Mostro a foto de uma árvore e peço para olhar pensar se fazem ideia do que é e aí vou ensinando ao surdo e ele consegue aprender. Eu lembro da universidade. Eu copiava, escrevia as coisas e depois perguntava; o que é? Então, depois que havia uma explicação sobre aquilo eu entendia e aprendia

Por exemplo: a criança pinta um desenho de uma pizza e eu começo a trabalhar com ela o sinal, depois que é de comer, corto a pizza. Se ela não entender, precisa clarear a explicação. Como? É só mostrar a figura? Não. Precisa clarear a explicação para que ele entenda o contexto. Por

Sobre ser ouvinte e ser surdo afetando no planejamento do ensino

Utiliza a imagem como referência, mas não associa o sinal, faz um trabalho para o entendimento do que é árvore. MENÇÃO à vivência na universidade, em que precisava de explicação do que copiava

Reforça a importância sobre a explicação dos significados. Ao mesmo tempo em que categoriza esta ação como “cobrança” do professor.

exemplo, o surdo adulto, percebe determinadas coisas, para ele já é claro, mas a criança não. É impossível ela perceber sozinha. Para a criança é preciso cobrar.

Aqui (se referindo ao centro especializado) nós utilizamos temos diversos que permitam que o surdo entre em contato com a Libras, trabalhar a perspectiva visual para que o surdo perceba, que é importante em primeiro lugar que ele aprenda Libras e depois a língua portuguesa. É importante o estímulo da língua portuguesa escrita.

Minha opinião em relação a formação profissional como instrutor, não quer dizer que esteja 100 % correta, mas eu acredito que o surdo, por ser visual, não consegue entender o português a Libras de uma maneira muito clara, precisa estimular, mas a pergunta que deve ser feita é: como? Acredito que é sobre isso que nós temos que pensar. Antes quando eu cursava Pedagogia, faltava experiência e

Estimular o surdo a aprender libras e depois a língua portuguesa

Importância da formação superior ao pensar na sua atividade dcomo

não tinha formação específica para instrutor, não tinha estratégias com relação às atividades, nem no vestibular tinha. Então, quando eu comecei a estudar, ver as atividades e pensar sobre as temáticas, eu percebi o que acontecia que antes de cursar Pedagogia eu não tinha essa ideia, mas depois de cursar é como se minha percepção tivesse aumentado, agora eu percebo e pude desenvolver e pensar sobre isso

instrutor

Minha relação com o Akira é muito boa. A gente desenvolve uma troca muito boa. Se eu estiver com dúvida eu vou lá e pergunto a ele e assim a gente interage e troca experiências. O Akira conhece melhor as palavras, então eu leio e as vezes eu não entendo, então vou lá, pergunto a ele e a gente trabalha em colaboração.

Confunde colaboração com boa relação e tirar dúvidas quando necessário

No caso, eu trabalho com a aluno surdo, ensino a ele, é minha responsabilidade. O Akira é intérprete, então ele trabalha mais com as palavras, porque ele tem mais experiência e eu aproveito o

Novamente aparecem fragmentos que marcam o trabalho dos professores como surdos e ouvintes e, porventura, parece que divisões de funções são entendidas por Yuki como colaboração.

conhecimento dele e
nós dois em
colaboração buscamos
o desenvolvimento.

Isso é colaboração.
Então, ele sempre me
ajuda.

Reforça o comentário
anterior

PROCESSO DE VERIFICAÇÃO DO SOFTWARE LEPÊ (SEÇÃO 8)

1) **Apresentação e Análise dos especialistas da área** – Na avaliação qualitativa, foi empregada uma metodologia baseada em Maciel et al (2010) e Li e Smidts (2003) que propõem uma verificação tendo como base a opinião e/ou avaliação de especialistas da área. No caso do nosso estudo, foram convidados 6 (seis) professores especialistas de Garanhuns, após levantamento nas secretarias municipais, tendo como critério título de Mestre em Educação, especialização em Psicopedagogia, além de experiências/pesquisas anteriores na área da surdez, ou ainda atuação no Atendimento Educacional Especializado (para alunos surdos), além da disponibilidade e interesse em participar da realização da pesquisa. Os professores puderam conhecer e utilizar a ferramenta por um período de teste (2 meses) e, posteriormente, foram entrevistados individualmente.

8.3.1 Aplicabilidade/Funcionalidade

Em torno da importância do Lepê e sua possibilidade de aplicabilidade nos espaços educacionais, todos os professores entrevistados apontaram que a ferramenta poderia ser positiva ao processo de escolarização, no que tange ao ensino de Língua de Sinais dos alunos com surdez, bem como, para o trabalho do professor, visto ser visual e apresentar requisitos importantes. Utilizamos o destaque do que diz a professora 4 sobre isso:

Prof. 4 - Facilita a compreensão e a memorização, apresenta sinais através das situações do cotidiano. Quanto à aplicabilidade é notório que ela tem aplicabilidade, sim, que é importante tanto para o surdo quanto para o professor principalmente porque é um material muito visual e a partir do pressuposto de que o surdo é um sujeito visual o material é importante para a pessoa surda no aprendizado da Língua de Sinais.

Prof. 2: Sendo a ferramenta contextualizada e visual, facilita a utilização e aprendizagem. Acredito que na minha experiência de uso, a ferramenta foi útil em vários aspectos, principalmente porque o meu aluno é muito dinâmico e isso chamou muito atenção dele, provocando interação, comigo e com o produto.

Os participantes destacaram a importância de se criar mecanismos visuais que colaborem com o trabalho do professor nessa empreitada, neste caso, o software Lepê, apresenta além das configurações manuais, situações cotidianas que promove a compreensão e possibilita uma melhor interação do professor com os alunos surdos. Isto porque, conforme já vimos, é fundamental que a pessoa surda aprenda a Língua de Sinais para o seu processo de escolarização, sendo esta aquisição indispensável para a garantia de uma educação de qualidade.

Ainda sobre aplicabilidade e funcionalidade da ferramenta proposta, na perspectiva do trabalho docente e estratégias desempenhadas, os professores 5 e 1 atentam algumas observações:

Prof. 5 – Sim, esta ferramenta ajuda na participação da sala de aula, pois o professor ensina o sinal, mostra a palavra em português, mas se o aluno não sabe ou não entende português, então o professor mostra o desenho, imagens ou a ferramenta, por isso, o aluno surdo vai ver e compreender melhor o que é o sinal.

Prof. 1: Levando em consideração que no Atendimento Educacional Especializado, tem se usado muitos joguinhos para aquisição de língua Portuguesa e também de Língua de Sinais. Eu acredito que a ferramenta por ser num ambiente virtual, por ser dinâmica também, ela vai prender muito mais a atenção do aluno na aprendizagem da Libras, muito mais do que dominó, ou outras estratégias e jogos que são utilizados [...].

Resultados de estudos têm mostrado (QUADROS; LODI; FERNADES, 2012) que a maioria dos professores alegam não possuir formação e afirmam não estarem preparados para receber o aluno surdo em suas aulas.

Ocorre que, em muitos casos, além dessa falta de preparo, existe também um processo histórico político que medeia esse tipo de discurso e reflete em professores que carregam a responsabilidade de assumirem sozinhos a inclusão. Estes, por sua vez, acabam criando estratégias/discursos que confirmem o fracasso escolar, responsabilizando os alunos com deficiência pelo não aprendizado e alimentando um discurso de culpabilização de ambas as partes.

Schemberg, Guarinello e Santana (2009) chamam atenção para o fato de que tais ações, no que tange ao processo de escolarização, privam os alunos surdos de possíveis produções futuras, já que as práticas as impossibilidades geradas por tais discursos, geram práticas mecânicas que não dão suporte para que o ensino seja garantido, causando apenas a sensação de que a compreensão foi alcançada.

Segundo Vigotski (1991), a realização dessas experiências dialética é importante para que o aluno possa elaborar conceitos e cabe também ao professor organizar estratégias para que o aluno surdo alcance a organização dos processos mentais.

Obviamente que a ferramenta em questão (Lepê), não poderá dar o suporte e resolução às problemáticas apontadas, mas pode funcionar como uma estratégia

atrativa e que trabalha com situações reais, aproximando assim, algumas ações a serem mediadas e também vivenciadas por estes professores.

As Professoras 2 e 3 destacaram possibilidades do Lepê:

Prof. 2: Porque é uma ferramenta de natureza visual e por, como eu disse anteriormente, por estar em um ambiente virtual, é muito dinâmica. Além das imagens têm os vídeos que ajudam muito nesse processo de aprendizagem, fica muito mais claro da língua de sinais.

Prof. 3: Olha, acredito que é algo bem novo. Quando eu estava estudando educação de surdos para a minha pesquisa eu achava muito material sobre aquisição de Língua Portuguesa, mas nada de Libras. A realidade é essa: surdos chegam na escola e não sabem Libras e são automaticamente inseridos no Português, muitas vezes, sem entender muita coisa. A gente sabe que para os surdos os estímulos visuais são muito importantes e, nesse caso, eu percebi muitos estímulos. Além disso, a possibilidade de fazer os registros de acompanhamento qualitativo é muito bom e na minha experiência me ajudou, nesse pouco tempo, a avaliar melhor o meu aluno.

Consideramos importante destacar que no momento de escolarização para surdos as estratégias visuais colaboram na produção de sentido, uma vez que é através do processamento da informação visual que haverá a realização de vários atos interpretativos (KOCH; ELIAS, 2012).

Nesse caso, foram destacados que a aplicabilidade da ferramenta teria mais um fator importante, que são as características visuais mais próximas possível da realidade e das experiências das pessoas com surdez.

Dentre as avaliações da ferramenta, destacamos as opiniões dos professores 01, 04 e 05:

Prof. 01: Eu acredito que esse material é diferenciado pois, além de você estar vendo o outro, também está vendo o contexto, está vendo expressões, então não é uma coisa mecânica. É diferente do demais, ele tem essa apresentação do ser humano que os outros não trazem.

Prof. 04: Vejo diferencial, por conta também da riqueza do recurso imagético, da sinalização com o contexto, que é uma representação de onde o sinal pode ser utilizado. No caso da ferramenta tem o contexto, onde pessoas reais aparecem sinalizando e fica algo bem próximo a realidade.

Prof. 05: Outras ferramentas não contextualizam, são apenas dicionários, para uma pessoa ouvinte que não conhece Libras e não têm contato com a pessoa surda, essa ferramenta, o Lepê, aproxima o indivíduo do “mundo surdo”.

Notamos nos fragmentos destacados que os professores atentaram para o uso de contexto nos vídeos do Lepê, como diferencial positivo no processo de aquisição do aluno com surdez.

Nesses termos, Dorziat et al (2011) apontam a necessidade de que os alunos surdos têm em contemplar suas aprendizagens de significados, ou seja, de vivências e experiências em contextos próprios. Por isso, a ferramenta leva em consideração esse quadro situacional e contempla casos reais com contextos específicos.

A importância disso, consiste em encorajar e incentivar a utilização de sinais, mostrando que o sujeito está sendo compreendido. O objetivo principal é que o participante produza sinais ou sentenças na Língua de Sinais, mas de forma que se aproxime do processo de aquisição de uma maneira acessível e espontânea, buscando o mais próximo possível de uma vivência entre pais e filhos surdos.

Sousa (2009) destaca que a construção do sentido é mediada pela linguagem em momentos de interação e que é nessa participação que o indivíduo está construindo possibilidades e sentido pleno ao processo de aquisição.

Ainda podemos mencionar algumas sugestões feitas por alguns dos entrevistados, no sentido de facilitar o trabalho do professor, bem como, ampliar o público alvo dos usuários do Lepê:

Prof. 3: Poderia ter menu ajuda na tela de ensino, com tópicos, descrevendo as funcionalidades da ferramenta e fornecendo dicas de como utilizá-la. A ferramenta é fácil de usar, mas você me explicou como utilizar pessoalmente, pode existir professores que apresentem alguma dificuldade sem essa explicação.

Prof. 2: Uma sugestão que eu pensei, foi de ter uma seção para que os professores possam dar opiniões de melhorias no sistema, além de um questionário de avaliação da ferramenta para os professores responderem, após algum tempo de uso da mesma. Assim, vocês ficariam sempre atentos as necessidades de cada um.

Prof. 05: Sabe o que seria interessante? Que ela apresentasse algum tipo de contraste, porque pela experiência que venho tendo, já há um número relevante de alunos surdos que estão ficando com baixa visão, portanto, eles também poderiam usufruir do software.

Diante do exposto, os professores destacaram a possibilidade de usabilidade e apontaram que o Lepê parece ser uma proposta rica em termos de estratégias para ensino de surdos que ingressam na escolarização sem conhecer a Libras. Além disso, por possuir conceitos e possibilidades visuais, com contextos aproximados das experiências reais, a ferramenta comporta boas possibilidades de ser um instrumento de uso no cotidiano escolar.

Buscando refletir sobre este processo de verificação, ainda que de forma incipiente, encontramos resultados positivos e que estimularam a utilização da ferramenta, no entanto, tendo como aporte Santos et al (2016) e conforme já enfatizamos em outro momento deste artigo, sabemos que para se pensar em uma educação de qualidade para pessoas com surdez são necessárias a realização de ações que visem a capacitação dos docentes e dos demais profissionais que trabalham na escola para que compreendam as especificidades linguísticas e socioculturais dos alunos surdos; a contratação e capacitação em de profissionais tradutores de Língua de Sinais e instrutores surdos e que a Libras assuma o status de primeira língua para os processos de ensino aprendizagem.

Considerações

Pudemos perceber que a ferramenta pôde constituir-se como importante estratégia pedagógica utilizada no meio escolar, a fim de colaborar com o trabalho docente, tanto no ensino do aluno surdo em relação à Língua de Sinais, quanto em estratégias metodológicas, além de contribuir com professores que atuam na rede de Garanhuns, em consonância com a realidade ora apontada.

As experiências com a ferramenta mostraram que os participantes encontraram possibilidades de uso no cotidiano escolar do Lepê e que, de forma geral eles tiveram opiniões positivas, indicando que o Lepê poderá contribuir com o processo atual existente na Educação de surdos.

Além disso, foram destacados aspectos importantes em relação ao uso de contextos, às “sinalizações reais”, realizadas por seres humanos e por possuir características visuais, sinalizadas como essenciais para o trabalho com este público alvo.

Por fim, entendemos que a busca de novas possibilidades, por meio de uma ferramenta que funciona como um software e, aliado ao trabalho docente, poderá proporcionar uma nova possibilidade para as crianças surdas em fase de escolarização e ingressantes nesse universo linguístico.

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “MAS AGORA O PROCESSO SERÁ DIFERENTE DO NOSSO COMEÇO LÁ ATRÁS”: a proposta colaborativa crítica como possibilidade de transformação de ações e significações para o ensino de Libras das pesquisadoras: Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, docente no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE-UFAL e da Doutoranda Viviane Nunes Sarmiento. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a desenvolver colaboração crítica que visem à aquisição linguística de Libras, perspectivando assim, formação de docentes que atuam neste ensino, seja no atendimento educacional especializado ou em centros especializados, assim como, verificar posteriormente as possibilidades de aplicabilidade das estratégias produzidas em escolas regulares através de uma abordagem colaborativa.
2. A importância deste estudo é a de (co)problematizar e dialogar acerca da temática supracitada visto que compreendemos que este processo não tem sido simples e que professores, embora em alguns casos produzam iniciativas de produção de estratégias, ainda necessitam de uma prática formativa mais intensificadas.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: resultados que visem uma proposta, a partir da consciência crítica, que seja vista como uma opção para romper com as dificuldades e demandas da educação bilíngue para surdos, além de estratégias desenvolvidas através de formação continuada, perspectivando a esta escolarização.
4. A coleta de dados começará em março de 2015 e terminará em março de 2018
5. O estudo será feito da seguinte maneira: Serão selecionados professores para atuar colaborativamente que trabalhem com o ensino de Libras e, posteriormente, serão selecionados 20 participantes professores com experiência com a surdez para entrevistas iniciais e posterior formação que será realizada dentro de uma perspectiva metodológica colaborativa. Durante este processo, serão construídas estratégias pedagógicas e materiais para utilização no processo de escolarização de alunos com surdez. Findo tal processo, será realizada a utilização na prática destes materiais pelos professores e, posteriormente, avaliação e reflexões sobre a parceria de colaboração, bem como os materiais desenvolvidos pelo desenvolvimento colaborativo.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: coleta de dados, sendo entrevistado, tendo minhas aulas observadas pela pesquisadora, assim como, participando das sessões de reflexão



7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: inibição diante da pesquisadora no momento da entrevista e sessão de reflexão, além de constrangimentos nesse aspecto por haver filmagens e gravação em áudio. Para evitar esses riscos, serão claramente explicados os objetivos da pesquisa, bem como a possibilidade do participante se retirar no momento em que considerar oportuno, bem como, que sua identidade será mantida em sigilo. Ainda assim, caso venha a acontecer algum incômodo mesmo com as informações acima apontadas, os materiais serão descartados.

8. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa e entre os profissionais estudiosos do assunto, após a sua autorização.

9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: esperar que com a participação das formação em relação ao atendimento de alunos com surdez você possa repensar acerca da sua prática e estratégias utilizadas em sala de aula e, em contrapartida, colaborar com a pesquisadora no que tange as suas reflexões, a partir de uma parceria de colaboração.

10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo, além de contar a qualquer momento com esclarecimentos de possíveis dúvidas ou ocorrências, pois serão disponibilizados acesso aos telefones dos responsáveis pela pesquisa;

11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você. . Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras que serão materiais para entrevistas e observações.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.



Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço d(os,as) responsável(is) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: UFAL

Endereço: Marechal Arthur Alvin Câmara; nº: 153; Apartamento: 202

Complemento:

Cidade/CEP: Jatiúca, Maceió/AL

Telefone: 99973-8383.

Ponto de referência:

Instituição: UFAL

Endereço: Avenida Aristeu de Andrade, 608,

Complemento:

Cidade/CEP: Farol, Maceió/AL/ 57051-090

Telefone: 9.9991-0670

Contato de urgência: Sr(a).

Endereço:

Complemento:

Cidade/CEP:

Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C.

Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com




	 Neiza de Lourdes Frederico Fumes
<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Viviane Nunes Sarmento</p>  <p>Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)</p>

