

Janaína Lucena Santos de Lima Cunha

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE SURDOS
E OUVINTES NO CENÁRIO ESCOLAR:
os atores e seus atos**

Maceió-AL

2009

Janáína Lucena Santos de Lima Cunha

**INTERAÇÕES SOCIAIS ENTRE SURDOS
E OUVINTES NO CENÁRIO ESCOLAR:
os atores e seus atos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação – Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Neiza de Lourdes Frederico Fumes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maceió - AL

2009

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L732i

Lima, Janaína Lucena Santos de.

Interações sociais entre estudantes surdos e ouvintes no cenário escolar: os atores e seus atos / Janaína Lucena Santos de Lima. - 2009.

[123] f. : il.

Orientador: Neiza de Lourdes Frederico Fumes.

Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2009.

Bibliografia: f. 94-103.

Apêndices: f. [104-121].

Anexos: f. [122-123].

1. Interação social. 2. Inclusão escolar - Surdos. 3. Educação de surdos.
4. Teste sociométrico. I. Título.

CDU: 376.33

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



Interações sociais entre surdos e ouvintes no contexto escolar: os atores e seus atos.

JANAÍNA LUCENA SANTOS DE LIMA

Dissertação submetida ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 14 de dezembro de 2009.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes (CEDU-UFAL)
(Orientadora)

Prof. Dr. Luis Paulo Leopoldo Mercado (CEDU -UFAL)
(Examinador Interno)

Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB)
(Examinador Externo)

Para

Às crianças com surdez.

Minha mãe, Lília.

Minhas irmãs Janine e
Pingo Maria, que precisou aprender que
às vezes as interações se dão
à distância e geram saudades.

AGRADECIMENTOS

Como uma semente que carrega uma floresta dentro de si,
Carrego em mim as marcas deixadas por muitas
pessoas e interações que me fizeram Eu.

A algumas delas agradeço aqui.

A Deus.

À orientadora Prof^a. Dr^a. Neiza de Lourdes Frederico Fumes, por tantas coisas, mas especialmente pela confiança gratuita que depositou em mim e por ter servido de portal para que eu encontrasse um caminho que pudesse reunir os meus tantos interesses.

A todos os que fazem o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas – FAPEAL que, em parceria com a CAPES, concedeu bolsa de estudos para a realização desta pesquisa.

A todos que fazem a Escola onde foi desenvolvida esta investigação, nas pessoas da Coordenadora Pedagógica e da Professora do Laboratório de Informática.

Aos pais das crianças que, autorizando suas participações, confiaram-me parte da vivência escolar de seus filhos e às crianças que participaram deste estudo.

Aos Professores Fernando César B. de Andrade e Luis Paulo Mercado por suas fundamentais contribuições no exame de qualificação, e por comporem a banca de defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa GEEAMA e NEEDI, pelas muitas trocas e em especial a Thiago, Paula e Sirlene pelas transcrições.

Aos colegas da turma “F” do mestrado pela partilha no caminho.

À Carol (e sua família) amiga-irmã com quem pude compartilhar todas as emoções deste processo desde a seleção, e que fez tudo para que minha estada em sua cidade fosse o mais familiar possível.

Aos professores e amigos Carmen Sevilla e Fernando César que investiram em mim de tantas e valiosas formas, dando-me oportunidade de resignificar muitas experiências, além de partilharem seus conhecimentos, seus livros, suas vidas e me desafiarem a prosseguir sempre.

A Maura Penna, que com sabedoria e sutileza me trouxe alento em horas de angústia com seus comentários tão proveitosos.

À Juliana, inicialmente minha instrutora de LIBRAS, que se tornou uma amiga.

À amorosa família Moriah, representada pelos queridos Jessé e Rose Karla, que nos abrigou em seus corações.

Aos queridos amigos que pude fazer em Maceió e que se tornaram parceiros neste percurso e para a vida, Su e Walter, Adélia, Lívia, Márcia Lúcia, Jorge e Rosa Fireman, Regina, Rui e Celma, por seu apoio.

Aos amigos de todos os tempos, para todas as horas, Márcia FôNSECA e Antoin, Carmen, Fabiana, Fernando, aos Aprendizes da Vida, Henrique e Kelina, Ju Borges e Breno, os bispos Ana Lúcia e Edgard, por suas preciosas amizades que criam oásis nos desertos.

À minha mãe Lília, irmãs Janine e Jamilah e a minha sogra Auri, pelo cuidado e amor, além do suporte em tudo; aos meus familiares por sua torcida, apoio e confiança.

A Cyran Costa, cuja música, poesia e amor tornam mais suaves os maiores desafios, por sua cumplicidade, dedicação e paciência, sempre fazendo pulsar mais intensamente meu coração. Pela dupla que nos tornamos, querido!

E a muitos anônimos que com seu trabalho nos bastidores, prestaram-me seus serviços facilitando meu caminho.

Através dos outros construimo-nos
Vigotski

RESUMO

LIMA, Janaína L. S. **Interações sociais entre estudantes surdos e ouvintes no cenário escolar**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação – Maceió-AL, 2009.

As interações sociais são base para o desenvolvimento e aprendizagem humana, de modo que as interações que acontecem entre os pares na escola não podem ser desconsideradas. Tendo em vista tal observação, este estudo partiu da seguinte questão: como têm se dado as interações sociais entre alunos surdos e ouvintes no cenário escolar? Esta investigação teve como objetivo analisar as interações sociais dos estudantes surdos com seus pares ouvintes, no contexto da escola inclusiva, através da perspectiva sócio-cultural. A pesquisa constituiu-se dentro do paradigma interpretativo e tomou como base o estudo de caso etnográfico. Utilizou-se para geração dos dados, a observação participante, as entrevistas, o desenho temático e o teste sociométrico. As análises indicaram que o cenário escolar, onde aconteceram as interações foco do estudo, não ofereceu oportunidades para o desenvolvimento e intensificação das relações entre surdos e ouvintes. Apesar de ter intérprete na escola, não foi considerada plenamente a condição bilíngüe das crianças surdas. A comunicação entre os pares aconteceu de forma improvisada e superficial. Estas crianças vivenciaram os três tipos de interação que se abordou neste trabalho, mas com graus e ênfases diferentes: na maior parte do tempo, as interações foram agressivas, seguidas das interações pró-sociais e depois as lúdicas. Quanto ao status sociométrico, as crianças com surdez situaram-se entre crianças ignoradas e crianças médias, apresentaram baixo impacto social. Mesmo assim, pôde-se verificar a existência de relações que indicavam amizade entre surdos e ouvintes. Percebeu-se que para as interações entre os pares na escola serem reais e proveitosas, faz-se necessário maior investimento na comunicação efetiva entre estes grupos – o que significa respeito aos seus direitos e condição bilíngüe – além de uma dinâmica escolar que favoreça estas interações através de suas atividades.

Palavras-chave: interação social, inclusão escolar – surdos, educação de surdos

ABSTRACT

LIMA, Janaína L. S. **Social interactions between deaf and hearing students in the school setting.** Thesis (Masters) Federal University of Alagoas, Education Center – Maceió-AL, 2009.

Social interactions are the basis for human development and learning, so that the interactions that occur among peers at school cannot be disregarded. Given this observation, this study assumed the following question: how have been given the social interactions between deaf and hearing students in the school setting? This research aimed to analyze the social interactions of deaf students with their peers listeners in the context of an inclusive school, through the socio-cultural perspective. The research consisted in the interpretive paradigm and took based on the ethnographic case study. To generate the data was used participant observation, interviews, design theme and sociometric test. The analysis indicated that the school setting, where the interactions took place focus of the study did not offer opportunities for the development and strengthening of relations between deaf and hearing. Despite having an interpreter at school, the condition of bilingual deaf children was not considered fully. The communication between the pair came in an improvised way and superficial. These children have experienced the three types of interactions that are discussed in this work, but with varying emphasis and different degrees: most of the time, the interactions were aggressive, followed by pro-social interactions and then the entertaining ones. In what regards the sociometric, children with hearing loss were between neglected children and middle children, therefore, they had low social impact. Still, we could verify the existence of relationships that indicated friendship between deaf and hearing. It was noticed that for the interactions among peers in school being really helpful, it is necessary to invest more in effective communication between these groups – which means respect for their rights and bilingual condition – in addition to a dynamic school that encourages these interactions through their activities.

Keywords: social interaction, school inclusion – deaf, deaf education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 – O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS INTERAÇÕES SOCIAIS.....	15
1.1 – O olhar vigotskiano sobre o desenvolvimento.....	15
1.1.1– O ser humano se constitui nas e pelas interações sociais.....	16
1.2 – As interações sociais: definição, tipos e o <i>status</i> sociométrico.....	24
1.2.1 – Definição de interação social.....	24
1.2.2 – Tipos de interações.....	27
1.2.3 – O <i>status</i> sociométrico.....	31
1.3 – A escola como espaço privilegiado de interações sociais.....	35
1.4 – As interações sociais na escola e os estudos que envolvem crianças com deficiências e com surdez.	36
2 – BILINGUISMO/BICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	40
2.1 – Panorâma atual dos estudos sobre a educação de surdos.....	41
2.2 – Bilinguismo/biculturalismo na educação de surdos.....	44
2.2.1 – Bilinguismo/ biculturalismo e suas definições.....	44
2.2.2 – Bilinguismo/biculturalismo na educação de surdos.....	46
2.3 – Críticas ao bilinguismo na educação dos surdos na escola inclusiva.....	49
3 – CAMINHO METODOLÓGICO.....	54
3.1 – Participantes.....	55
3.1.1 – A Escola.....	57
3.1.2 – A Professora, a Intérprete, a Coordenadora e a Pesquisadora.....	58
3.1.3 – A Turma.....	59
3.2 – Recursos metodológicos e procedimentos.....	60
3.3 – Tratamento dos dados gerados no campo.....	63
4 –A CONVIVÊNCIA ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA....	64
4.1 – O cenário: conhecendo a turma pesquisada.....	64
4.1.1 – O espaço físico da sala de aula.....	64
4.1.2 – O cotidiano da turma.....	65
4.1.3 – A dinâmica das interações.....	67

4.2 – Os atores e seus atos: as interações sociais em si.....	78
4.2.1 – O <i>status</i> sociométrico e as interações das crianças com surdez.....	78
4.2.2 – Os desenhos e as representações das interações.....	85
5 – CONCLUSÕES.....	92
REFERÊNCIAS.....	94
Apêndices.....	
Anexos.....	

INTRODUÇÃO

A temática das interações sociais está presente nas diversas áreas que se interessam pelo comportamento humano em todas as suas nuances. São exemplo a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a Educação. Cada uma das disciplinas que aborda o assunto o faz sob uma perspectiva de acordo com os pressupostos epistemológicos que adotam – o que consequentemente orienta a diferentes rumos.

As discussões sobre as interações sociais, o desenvolvimento humano e a aprendizagem têm limites tênues. Com a difusão dos pressupostos vigotskianos, bem como com a continuidade dos estudos iniciados por este, vê-se cada vez mais a indissociabilidade desses fenômenos que já foram concebidos separadamente.

O ser humano depende completamente das interações com o outro para, de fato, tornar-se humano. Pino (2005) afirma que a criança tem um nascimento biológico e outro cultural, e neste segundo, seu desenvolvimento implica na inserção da cultura na criança para torná-la um ser cultural, muito mais que na inserção desta na cultura. Esta inserção não é uma apropriação passiva, antes é um processo dialético de trocas da pessoa com o meio, sendo mediada por signos. Ora, esse processo não se dá senão através da mediação social, ou seja, através da interação com o outro.

Considerando-se que as interações sociais são base para o desenvolvimento e aprendizagem humana, não é cabível desconsiderar as interações entre os pares na escola, pois elas também são fundamentais no desenvolvimento integral da pessoa (TUDGE, 1996; REGO, 2001; BAQUERO, 1998). A escola, reconhecidamente lugar de aprendizagens, de desenvolvimento, de trocas e de amizades, tem nas interações que nela acontecem uma ferramenta de essencial importância para todos aqueles e aquelas que dela participam.

A perspectiva da educação inclusiva, selada pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), da qual o Brasil é signatário, preconiza que as escolas deveriam congrega todas as crianças, independentemente de sua condição existencial. A adoção de tal perspectiva exige uma transformação radical nos sistemas de ensino, dando nova direção a sua pedagogia que agora deve centrar-se no aluno; é a escola que precisa mudar e ajustar-se às necessidades da criança e não o inverso.

Busca-se assim, reverter à tendência histórica da escola de excluir os que não se adaptam a ela, sejam aquelas pessoas com deficiências ou aquelas marcadas (e até então consideradas culpadas) pelo fracasso escolar, por exemplo.

No Brasil, as políticas para educação inclusiva vêm sendo – não sem problemas – implementadas. Já houve alguns avanços, mas não encobrem o muito que precisa ser feito. Os decretos que regulamentam as leis sobre o assunto datam a partir de 1999, com concentração nos anos de 2004 e 2005. A própria Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) só foi estabelecida em 2008.

Nesse contexto, intensificaram-se as discussões sobre a educação das pessoas com surdez e sua inserção, agora obrigatória, na escola regular. As experiências nas escolas ditas inclusivas passaram a ser objeto de estudo enfocando diversos aspectos, como as práticas pedagógicas, concepções dos professores e dos alunos, bem como as interações que acontecem nesse cenário.

Com inspiração em uma investigação sobre a inclusão social de pessoas surdas nas esferas de atividade do cotidiano, que abordou entre outros pontos as interações dos surdos na vida cotidiana, surgiu a seguinte indagação que pareceu pertinente investigar, gerando a pesquisa em tela: *como têm se dado as interações entre alunos surdos e ouvintes no cenário escolar?*

Para atender a este questionamento foi estabelecido o seguinte objetivo geral: *analisar as interações sociais dos estudantes surdos com seus pares ouvintes, no contexto da escola inclusiva, através da perspectiva sócio-cultural*, que se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- a) descrever o cenário no qual as interações estudadas acontecem na escola;
- b) descrever as interações entre surdos e ouvintes em situações desenvolvidas de sala de aula;
- c) discriminar as variáveis que interferem nas interações do grupo alvo deste trabalho;
- d) identificar e analisar os tipos de interação social que aparecem no grupo estudado.

A motivação para realização deste trabalho foi intensificada por se perceber que os estudos sobre as interações entre surdos e ouvintes no Brasil ainda são pontuais, apesar de estarem se intensificando nos últimos anos. Entretanto, estas pesquisas tratam geralmente de contextos isolados, e se referem à interação adulto/criança, sendo poucas as que abordam a interação entre alunos. Pode-se citar como exemplo, a investigação de Felix (2008) que abordou a questão de surdos e ouvintes na sala de aula, discutindo vários aspectos. O trabalho de Lacerda (2007), por sua vez, versa sobre como os alunos significam a experiência de inclusão com alunos surdos.

Esses estudos mostram também o esforço unilateral que as pessoas com surdez precisam fazer para construir algumas interações sociais. Não raro, há depoimentos de que são elas quem não compreendem o mundo ouvinte. Assim, são forçadas a serem bilíngües, não havendo, todavia, uma contrapartida.

A necessidade de um olhar mais direcionado para as interações fica explícita quando se observa que este fenômeno perpassa os trabalhos sobre Educação de Surdos e Inclusão, sem, contudo, constituir o foco central dessas produções. Some-se a isto, a sugestão de Kelman (2005) para que se pesquisem as relações que se estabelecem entre aluno surdo/professor e entre aluno surdo/aluno ouvinte, quando se visa abordar a construção de significado pelas crianças surdas.

Ciente das limitações e do alcance de uma investigação como esta, o presente estudo contribuiu com a discussão do tema das interações sociais dos surdos na escola inclusiva com uma pesquisa de campo em uma turma inclusiva de uma escola pública.

Esta dissertação foi organizada do seguinte modo: o primeiro capítulo trata das interações sociais e suas relações com o desenvolvimento humano – marcadamente orientado pela perspectiva vigotskiana. São discutidos o conceito de interação social e três dos seus tipos: interações lúdicas, interações agressivas e interações pró-sociais, em função dos anos/idades correspondentes ao ensino fundamental. Destaca-se a relação de amizade e, na dimensão grupal, o *status* sociométrico, bem como alguns comentários sobre suas conseqüências. Finalizando o capítulo, discorre-se sobre a escola como um espaço privilegiado de interações, além de se apresentarem alguns estudos sobre interação entre crianças com e sem deficiência na escola.

O segundo capítulo explora o tema do bilinguismo/biculturalismo, que, apesar de muito extenso e polêmico, não ocupa lugar central na discussão que é proposta. Após uma apresentação histórica sobre a educação dos surdos, apresenta-se um panorama do que tem sido estudado na área. Neste sentido, faz-se um *coorte* no GT 15 da ANPED entre os anos de 2002-2007 para um levantamento das discussões sobre a educação de surdos. No que se refere ao bilinguismo/biculturalismo, discutem-se suas definições e as formas como se têm apresentado na educação dos surdos. Fechando o capítulo, são colocadas em pauta algumas críticas ao bilinguismo/biculturalismo na escola inclusiva.

O capítulo seguinte discorre sobre o percurso metodológico. Nele, expõe-se a orientação da pesquisa em tela que se constituiu em um estudo de campo e tomou como base

o estudo de caso etnográfico, dentro de uma perspectiva interpretativa. São apresentados os participantes, os recursos e os procedimentos utilizados, assim como suas aplicações.

Os dados que foram gerados e a sua análise, partindo dos aspectos mais gerais para os mais específicos, *a turma* e o seu contexto, e *os alunos e suas interações*, são apresentados no quarto capítulo, chegando-se a descobertas sobre a turma em questão, como, por exemplo, quem são os amigos mais próximos das crianças com surdez.

Diante dos resultados obtidos e sintetizados, nas conclusões lança-se a provocante questão: as interações sociais que ocorrem na escola inclusiva tem sido favoráveis aos alunos surdos? E, por fim, ensaiam-se algumas respostas, encerrando o trabalho.

1 – O DESENVOLVIMENTO HUMANO E AS INTERAÇÕES SOCIAIS

Este capítulo discute a relação entre o desenvolvimento e as interações humanas para entender a importância destas relações na escola, principalmente no que diz respeito à interação de crianças surdas e ouvintes. Desse modo, serão abordados aqui três pontos principais: o primeiro trata da perspectiva de desenvolvimento adotada neste estudo, nele são expostos os conceitos fundamentais de Vigotski¹ sobre o desenvolvimento humano. O segundo ponto trata das interações sociais, sua definição e tipos, sobre o *status* sociométrico e sua influência na experiência social. Fechando este capítulo, aborda-se a noção de escola como espaço privilegiado de interações sociais e apresentam-se nesta seção alguns estudos que tratam da interação entre crianças com e sem deficiência na escola, com a intenção de situar o tema em relação às crianças surdas.

1.1 – O olhar vigotskiano sobre o desenvolvimento humano

Como o ser humano se constitui enquanto tal, já que se sabe não bastar o organismo biológico com a carga genética da espécie para essa constituição? Esta questão intrigou (e de certa forma ainda intriga) os estudiosos interessados no humano. É oportuno lembrar-se das crianças selvagens que, como Victor, o menino de Aveyron (SACKS, 2005) – apesar de o seu aparato biológico ser da espécie humana – tiveram dificuldades de se adaptar ao convívio humano, seu modo de vida e a aspectos como a linguagem. Ao se mencionar esse acontecimento, de modo algum se busca fazer referência à perspectiva ambientalista, que se apoiou na descoberta dessas crianças e ganhou força na época.

Pelo contrário, para discutir essa questão tão complexa, elegeu-se aqui a perspectiva vigotskiana sobre o assunto. Nela está posta a ideia de que se partindo inicialmente de uma estrutura biológica mínima, o desenvolvimento vai se dando na medida em que ocorre a aprendizagem. Pode-se imaginar metaforicamente a complexa relação do desenvolvimento humano com a aprendizagem como uma dança, nem sempre harmoniosa, que não tem fim enquanto soar a música da vida.

Dessa dança, para Vigotski, participam quatro planos históricos², que se entrelaçam na sua evolução: a) o plano da filogênese; b) o da sociogênese; c) o da ontogênese e d) o plano da microgênese (CUBERO e LUQUE, 2004). Segundo esse entendimento, o

¹ Seguindo-se as publicações mais recentes em português, optou-se pela escrita do nome de *Vigotski* com dois “is” no corpo deste trabalho. Nas referências, respeitar-se-á a grafia usada na publicação.

² Também chamados de domínios genéticos. É importante ressaltar que em Vigotski o termo *genético* tem o sentido de gênese, origem, desenvolvimento e não gene, relativo ao código genético.

desenvolvimento humano não tem apenas um plano relevante, mas cada um destes planos citados exerce influência em uma determinada dimensão.

O *plano da filogênese* se refere à evolução da espécie, considerando, por exemplo, as diferenças entre os símios e os seres humanos. Por seu turno, o *plano da sociogênese*, também denominado histórico-cultural, diz respeito à evolução do ser humano enquanto participante de um grupo cultural, com uma forma própria de pensar em relação a sua época e história.

Já o *plano da ontogênese* vai se referir ao desenvolvimento pessoal, que acontece em duas linhas: a) a linha natural do desenvolvimento – determinação das características da espécie e seu calendário maturativo; configuração e possibilidade dos processos psicológicos inferiores; e b) a linha cultural do desenvolvimento – o desenvolvimento da linguagem e a relação com os outros sistemas simbólicos possibilitam a obtenção dos processos psicológicos superiores, essas funções são internalizadas.

O *plano da microgênese* se relaciona à origem de um ato mental singular, e às transformações ocorridas em curto prazo em um determinado processo psicológico (CUBERO, LUQUE, 2004; FUMES, 2001).

A premissa que se defende é a de que cultura e natureza biológica partilham inicialmente a mesma importância na constituição humana; entretanto, com o passar do tempo a cultura adquire uma função hegemônica. Assim, se fosse o caso identificar de qual desses planos a pesquisa está mais próxima, seria do plano ontogenético e o tópico a seguir detalha esse pensamento.

1.1.1– O ser humano se constitui nas e pelas interações sociais

A compreensão motriz deste trabalho é que o desenvolvimento da pessoa é “um processo de transformação mediado pelo Outro, da sua condição de *ser biológico* num ser *cultural*, ou seja, um ser semelhante aos outros homens” (PINO³, 2005, p. 153). Nesta concepção, o ser humano não nasce “humano” por assim dizer, mas se torna humano, como pontua Pino (2005, p. 154): o “recém nascido é um candidato à condição *humana*; esta condição não lhe vem de graça, mas é resultado de uma conquista na convivência humana”. Note-se o uso da expressão “candidato”, sinalizando possibilidade e não determinação, o que implica em conceber as trocas sociais intermediadas que acontecem desde o nascimento como

³ Angel Pino é um importante comentador e pesquisador da abordagem vigotskiana no Brasil. Nesta investigação, o autor constituiu-se em uma importante referência pela perspectiva que adota, enfatizando o nascimento cultural.

fundamentais para o desenvolvimento da pessoa, para o desenvolvimento do que Vigotski (2007) denominou ser tipicamente humano – as funções *psicológicas superiores*.

Entendem-se as funções ou processos psicobiológicos inferiores (elementares) como aqueles processos mais básicos do funcionamento humano. Tais processos resultam da evolução da espécie e se assemelham às funções dos demais animais (CUBERO e LUQUE, 2004); incluem desde os reflexos até aos processos conscientes rudimentares. As funções psicológicas conscientes superiores dizem respeito às funções mais elaboradas, volitivas, como a percepção categórica, a atenção, o pensamento e os movimentos voluntários (DANIELS, 2003); dependem das regularidades históricas, como ressalta Vigotski no *Manuscrito de 1929* (VIGOTSKI, 2000).

Desse modo, a principal diferença entre as funções superiores e as funções elementares reside em que as primeiras são voluntárias e mediadas por signos – estímulos artificiais – e essa mediação semiótica tem um *status* central e primário para a pessoa. Já as funções elementares são involuntárias e reguladas por estímulos ambientais⁴ (VIGOTSKI, 2007).

Segundo Pino (2005, p. 156), “a maneira como o cérebro humano vai se configurando, em especial na infância e na adolescência, deve estar diretamente relacionada com as condições concretas que o meio cultural oferece à criança”. As funções superiores têm sua gênese nas relações reais entre as pessoas, na mediação (VIGOTSKI, 2007). Disso decorre que “as características *humanas* não fazem parte do que o homem *tem*, mas do que ele *é*” (PINO, 2005, p. 156). O que ele *é* se trata de uma construção sócio-histórica-cultural: “através dos outros construímo-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

Para melhor compreender as funções psicológicas superiores, faz-se necessário entender antes a Lei genética geral do desenvolvimento, também denominada de Lei geral da dupla formação dos processos psicológicos. Esta Lei está relacionada com as transformações que acontecem no *processo de internalização*, que se dá de modo dinâmico, através de processos sociais e individuais. A apropriação ou internalização ocorre pela vivência social, a princípio num nível interpessoal, e depois no nível intrapessoal, constituindo, assim, a Lei em questão, como afirma Vigotski (2007, p.57-58):

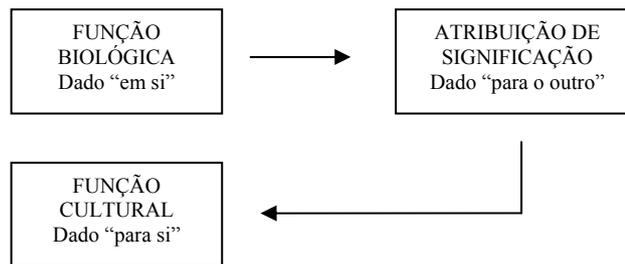
todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (*interpsicológica*), e, depois, *no interior da criança (intrapsicológica)*. Isso se aplica igualmente para a

⁴ Entende-se que Vigotski usa a expressão ambiental no sentido de natural, ou seja, as estimulações do meio a que estão sujeitos tanto pessoas como outros animais e que acontecem sem a interferência simbólica (neste caso, fazendo uma oposição aos estímulos artificiais construídos socialmente, como a linguagem).

atenção voluntária, para memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

A partir da Lei genética, o processo de desenvolvimento cultural acontece “de fora para dentro” (OLIVEIRA, 1999), passando por três estágios como elenca o próprio Vigotski (2000, p. 24): i) em si; ii) para outros e iii) para si. A Figura 1 proposta por Pino (2005), junto ao exemplo clássico deste autor do gesto de apontar, ilustra esse ponto:

Figura 1: Estrutura “trifásica” do desenvolvimento cultural



Fonte: Pino (2005, p. 161)

No exemplo vigotskiano do desenvolvimento do gesto de apontar, a criança executa um movimento mal sucedido de agarrar em direção a um objeto (em si) e a mãe compreende como um gesto indicativo (para o outro), como consequência a criança começa a apontar (para si) (VIGOTSKI, 2000). Segundo Vigotski o processo de constituição da personalidade acontece desta mesma forma.

No estágio “para o outro” há uma atribuição de significado para a ação “em si”, essa significação é partilhada e compreendida pelo responsável pela ação em si (no caso a criança), tornando-se “para si”, isto é, sendo internalizada. O que está em foco é a mediação, cerne do pensamento vigotskiano, entendida como o principal mecanismo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, consequentemente, principal mecanismo na constituição do sujeito, como será explorado mais adiante.

Vigotski define internalização como “a reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Note-se o emprego da expressão “reconstrução”, que pressupõe a participação ativa do indivíduo nesse processo. As operações com signos são a base dessa reconstrução na internalização de formas culturais de comportamento (VIGOTSKI, 2007): novamente ressalta-se a dimensão semiótica nesse processo. Bezerra (2009) destaca que o processo de internalização se alicerça na dependência que tem das interações sociais e do sistema de signos.

A idéia de mediação altera o entendimento da relação do ser humano com o meio. Antes concebida exclusivamente em termos de Estímulo → Resposta (E-R), passa a ser concebida por Vigotski (2007) de forma mais complexa: Estímulo → **X** (elo mediador) → Resposta (E-**X**-R). São dois os tipos de elementos mediadores: o *instrumento* e o *signo*. O primeiro está entre o ser humano e o trabalho, referindo-se a sua ação transformadora no meio, como por exemplo, os instrumentos de caça e as ferramentas de trabalho. É importante lembrar que Vigotski é fortemente influenciado pelas ideias marxistas, daí o termo *instrumento* e a idéia que o acompanha.

O signo, por sua vez, está entre o ser humano e sua relação com o mundo e com o outro. Como esclarece Bezerra (2009, p. 31): “é um estímulo artificial interposto entre os indivíduos e os estímulos do ambiente, permitindo-lhes transcender o controle da natureza a fim de regular suas condutas”. E, ainda, “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 2007, p. 52).

A característica básica compartilhada pelo signo e pelo instrumento é a função mediadora de ambos, como já foi dito. A diferença, porém, está na orientação e na função de cada um deles. Enquanto o instrumento é orientado *para fora* do indivíduo e leva modificações ao objeto, o signo é orientado *para dentro* do indivíduo, modificando suas funções psicológicas. O primeiro está ligado ao controle da natureza pelo indivíduo e o segundo ligado ao controle do comportamento do indivíduo. É justamente a combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica que é denominada por Vigotski, como *comportamento superior*, ou *função psicológica superior* (VIGOTSKI, 2007).

A mediação é sempre simbólica e social, pois se dá através da relação entre os instrumentos/ os signos e o outro. É o fenômeno que liga o ser humano ao mundo e aos significados histórico-culturais. O uso social dos signos (antes sinais para as crianças) permite à criança perceber a significação de suas ações que são atribuídas pelo outro. Desta maneira, as pessoas vão se apropriando da cultura e dos saberes através da comunicação, sempre pressupondo o outro (PINO, 2005; REGO, 2001). Dos sistemas simbólicos, a linguagem é importante para todos os grupos humanos e é dada socialmente (OLIVEIRA, 1999).

O processo de constituição da personalidade acontece da mesma forma que o processo de internalização. Para Vigotski (2000) a personalidade é concebida junto com as funções superiores.

Sobre a constituição do sujeito, Molon (2003) estudou as formas pelas quais essa constituição foi vista em Vigotski por diferentes autores. Concluiu que há basicamente três concepções sobre a constituição do sujeito: na primeira concepção, os estudiosos dão ênfase ao funcionamento intrapsicológico no processo de constituição do sujeito (VALSINER, 1993 *apud* MOLON, 2003). Na segunda concepção, outros estudiosos reconhecem que neste processo a ênfase repousa sobre o funcionamento interpsicológico (WERTSCH, 1998 *apud* MOLON, 2003); enquanto na terceira concepção, os pesquisadores do assunto põem a ênfase na relação dialética das duas dimensões: do funcionamento inter e do intrapsicológico (p. e. SMOLKA *et al*, 1995; PINO, 1993; GÓES, 1991 *apud* MOLON, 2003). Nesta investigação, acolhe-se esta última concepção da constituição do sujeito com ênfase na relação dialética.

Entende-se ainda que na constituição do sujeito a dimensão semiótica ocupa uma posição central, pois acontece “pelo outro e pela palavra em uma dimensão semiótica” (MOLON, 2003, p.57). Essa dimensão aparece como elo entre o eu e o outro junto aos processos dialógicos e para ilustrar esse ponto vale a pena recorrer mais uma vez a Molon (2003, p.58):

ele [o sujeito] constitui-se pelo outro e pela linguagem por meio dos processos de significação e dos processos dialógicos, rompendo com a dicotomia entre sujeito e social, entre o eu e o outro. A alteridade aparece como fundamento do sujeito.

No processo de significação, o eu se torna sujeito e o significante da própria subjetividade (MOLON, 2003). Esse processo é delineado por Pino (1993) e consiste de três momentos: no primeiro momento, a participação é fusional do “eu” no “outro”, não há definição do eu. No segundo momento, acontece o processo dialético de negação e reconhecimento do “eu”, e o sujeito torna-se significante da sua subjetividade; e, no terceiro momento, o reconhecimento do “outro” como “não eu” faz surgir a consciência da própria subjetividade: o “eu” da relação “eu-outro”. É através da negociação de significados nas trocas comunicativas, possibilitada pela aquisição da linguagem e a apropriação desta pela pessoa, que se dá o desenrolar desse processo.

Para concluir a discussão sobre a constituição da pessoa, o próximo conceito que se apresenta é o da Zona de Desenvolvimento Proximal ou Próximo (ZDP). Entende-se que este é o espaço onde ocorre a negociação dos significados pelos indivíduos, e ainda, que na “órbita” deste conceito “gravitam” outros conceitos e proposições do legado visgotkiano, como se mostrará a seguir.

As elaborações e ensaios teóricos de Vigotski sobre a ZDP datam do fim de sua vida e são consideradas como uma de suas contribuições originais. Entretanto, o próprio autor

indicou que esta não é uma idéia originalmente sua, mas nasceu da obra de autores norte-americanos, entre outros (VAN der VEER e VALSINER, 1996). Pode-se pensar que o conceito é fruto de um amadurecimento teórico; melhor dizendo, para ser coerente com seu pensamento: é resultado da evolução de seu ideário na busca de responder a questão de como se constitui o humano.

De acordo com o próprio Vigotski (2007, p. 97.), a ZDP:

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em outras palavras, essa zona consiste no hiato entre o que o indivíduo *já internalizou*, portanto, já sabe fazer sozinho (*desenvolvimento real*); e o que ele pode vir a fazer com a ajuda do outro mais experiente (*desenvolvimento proximal*). Portanto, a ZDP é justamente o lugar no qual as interações sociais atuam, transformando o nível de desenvolvimento proximal em nível de desenvolvimento real: seja no aprendizado dos conceitos formais (foco da escola), seja no aprendizado da vivência social, no tornar-se humano, ou ainda, no nascimento (e desenvolvimento) cultural, como denomina Pino (2005).

Ainda que também seja tomado como uma crítica ao processo de avaliação a que as crianças eram submetidas – como, por exemplo, testes de quociente de inteligência (QI), ou mesmo uma forma de explicação de como o ser humano constitui-se através das experiências com o social – o conceito é entendido enquanto resposta à questão sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, já que nenhuma das proposições da época satisfazia a Vigotski.

A ZDP tem sido discutida e empregada muitas vezes para explicar em primeira instância como acontece a aprendizagem escolar – aquisição de conceitos científicos – mas também é interpretada por outros autores sob diferentes perspectivas (MOLL, 1996; TUGDE, 1996; DANIELS, 2003; BEZERRA, 2009).

Daniels (2003) apresenta pelo menos três perspectivas que configuram as evoluções mais recentes do conceito: a) a perspectiva que compreendeu a ZDP como uma evolução a partir do método de estimulação dupla (Lei genética): com a mudança da ênfase da atividade mediada por signo para a atividade socialmente mediada, reflexo *da busca* de Vigotski por um método de estudo que consistisse ao mesmo tempo, em pré-requisito e produto, ferramenta e resultado (MOLL, 1990 *apud* DANIELS, 2003); b) esta perspectiva é fruto do minucioso estudo sobre a compreensão do conceito de ZDP como um método de estudo vigotskiano que,

como já mencionado, consistia em “ferramenta e resultado” ao mesmo tempo (HOLZMAN e NEWMAN, 1993 *apud* DANIELS, 2003); e c) a perspectiva que identificou em Vigotski duas definições para a ZDP em momentos distintos⁵: uma em que enfatizava a avaliação e outra que focava a instrução, mas ambas com o cerne na explanação da aprendizagem social (WELLS, 1999 *apud* DANIELS, 2003).

Bezerra (2009, p. 20) entende que a proposição da ZDP foi utilizada por Vigotski “como uma espécie de detalhamento ou aplicação desta Lei [genética geral do desenvolvimento] a um contexto específico: a educação formal”. Esse autor ainda apresenta o pensamento de Parkes (2004), que expõe outra interpretação sobre a noção de ZDP e define-a como um “encontro estrategicamente mediado da subjetividade com a alteridade” (PARKES, 2004 *apud* BEZERRA, 2009).

Adota-se aqui tanto a proposição de Bezerra (2009) quanto a de Parkes, a primeira no sentido de considerar a ZDP uma aplicação da Lei genética, já discutida aqui; e a segunda, explorando a noção da ZDP no processo de subjetivação, de constituição do sujeito. Desse modo se elege tal concepção vigotskiana não para tratar da aprendizagem escolar, e, sim, para discussão do processo de constituição da pessoa.

O destaque que a noção de ZDP tem alcançado parece estar mesmo relacionado com a concepção apontada por Moll (1996, p. 5), que reconhece a ZDP como “um conceito *conector*”. De acordo com este autor, Bruner, em um prólogo a uma edição inglesa de uma obra de Vigotski, afirma que a ZDP “serve para dar coesão a uma ampla sucessão de idéias contidas no pensamento de Vigotski” (BRUNER, 1987, p. 4 *apud* MOLL, 1996). Partindo-se desse entendimento como âncora, toma-se uma posição semelhante, no sentido de valer-se da noção de ZDP como um conceito-elo, e em torno dele situar as formulações vigotskianas importantes para este trabalho.

A figura 2⁶, a seguir, ilustra a relação (conexão) entre os conceitos e proposições que foram tratadas até aqui. Já foi dito acima que a ZDP é o espaço onde se dão as negociações no processo de significação, através da mediação semiótica. O processo de internalização por sua vez depende da mediação, e acontece por meio da Lei genética geral da dupla formação. Como foi apresentado ainda há pouco, a noção da ZDP pode ser compreendida como uma

⁵ De acordo com Daniels (2003), Wells (1999) identificou em Vigotsky uma definição para ZDP em *Formação Social da Mente* (2007) e outra em *Pensamento e Linguagem* (1991).

⁶ Embora não haja linearidade na proposição dos conceitos por Vigotski, uma vez que possuem uma relação dialética, assume-se o risco e a responsabilidade de representar graficamente essa relação.

aplicação ou detalhamento da Lei genética. Não há hierarquia entre os conceitos, mas relação, de modo que é possível iniciar a leitura da figura por qualquer ponto.

Figura 2: Relação entre os conceitos vigotskianos



Fonte: Elaboração própria

Baseando-se nessas premissas, apresenta-se a preocupação com o desenvolvimento integral das pessoas surdas, pois é sabido da dificuldade que enfrentam em relação à aquisição da linguagem (sistema simbólico por excelência) e seus desdobramentos, inclusive restrições nas interações sociais que derivam da falta de comunicação. Não é por eles não terem condições de adquirir uma linguagem, mas porque o acesso a sua língua natural⁷, no caso a Língua Brasileira de Sinais, ainda é restrito, além do que lhes faltam interlocutores fluentes, de modo que as pessoas surdas são prejudicadas no seu desenvolvimento pelo meio cultural. O fundamento dessa assertiva fica mais claro quando se relembra a pontuação de Pino (2005, p. 156):

com efeito, se as condições de existência que a criança encontra no seu meio cultural não são diretamente responsáveis pelas suas diferenças genéticas, elas parecem sê-lo, de forma direta, pelas desigualdades sociais e culturais, com suas possíveis conseqüências, em que ocorre o seu desenvolvimento. Particularmente, se admitimos, com Vigotski e sua escola, que o que a criança internaliza do meio cultural se torna parte integrante da sua constituição como pessoa, isso tem implicações bem mais importantes do que se pode imaginar. Por exemplo, se “privar” a criança totalmente da possibilidade de falar e de pensar – coisa praticamente impossível – impediria que ela se tornasse semelhante aos outros homens, o que colocaria em risco sua condição *humana*; privá-la das condições básicas da existência humana (aquela que definem os Direitos Humanos), coloca também em alto risco sua realização como uma pessoa *humana*.

O autor considera em seu exemplo quase impossível privar uma criança de falar e pensar, mas não seria isso o que acontece muitas vezes com as crianças surdas? Entenda-se

⁷ Utiliza-se a expressão ‘língua natural’ para os surdos filhos de pais ouvintes e ‘língua materna’ para os surdos, filhos de pais surdos que são usuários da Língua de sinais.

aqui o falar na sua dimensão metafórica, “falar” em LIBRAS, não a “fala oralizada”. Sabe-se que o sujeito “aplicará a si o que vivenciou com os outros” (GÓES, 2000, p. 119). Considerando que haja essa privação cultural, como acontecem as interações entre as crianças surdas e ouvintes? Que tipos de relações os surdos estão vivenciando? São essas questões que se tentará responder neste estudo, pois de certo modo está em jogo a condição *humana* da pessoa surda.

A temática do desenvolvimento social da pessoa já tem sido bastante discutida e até considerada como um lugar comum. Entretanto, isso não parece verdade em relação às pessoas com surdez, pois ainda se tem ignorado a importância do acesso a uma linguagem o mais cedo possível para que possam seguir o curso do desenvolvimento pleno.

Nesse sentido, a preocupação com as interações que acontecem na escola entre as crianças surdas e ouvintes se faz mais do que pertinente, pois o que está em jogo é a qualidade de seu desenvolvimento enquanto pessoa, sua constituição humana. Na próxima seção, versar-se sobre as interações segundo indicado na introdução do capítulo.

1.2 – As interações sociais: definição, tipos e o *status* sociométrico

Para alcançar o objetivo desta seção, centra-se na questão da interação social, partindo de sua definição e abordando seus tipos dentre as tantas possibilidades. Enfoca-se também um tipo especial de relação: a amizade e, na dimensão grupal, o *status* sociométrico.

1.2.1– Definição de interação social

Definir as interações sociais nos estudos parece não ser uma tarefa fácil. Os estudos que abordam as interações entre os pares, de modo geral, usam o conceito sem apresentar uma definição clara: trabalham com o fenômeno em si (FELIX, 2008; TEIXEIRA e KUBO, 2008; BATISTA e ENUMO, 2004; FUMES, 2001). O conceito fica subentendido pela descrição que os autores fazem em seus estudos das características ou das funções da interação social, em geral referindo-se a relações interpessoais, como a amizade (p. e. TEIXEIRA e KUBO, 2008).

Embora também não defina claramente o conceito, Fumes (2001) em sua pesquisa faz uma distinção entre as perspectivas presentes nos estudos que discutem o assunto e se dizem fundamentados no pensamento vigotskiano: e aponta a abordagem da influência social e a abordagem sociocultural. Na primeira abordagem estão presentes nos estudos traços marcadamente da tradição positivista, em que a noção de desenvolvimento é derivada de uma

visão unidirecional: o sujeito apenas sofre a ação do meio social, embora se digam fundamentadas em Vigotski.

Na abordagem sociocultural, quando seu uso realmente condiz com o pensamento vigotskiano, o sujeito exerce um papel ativo em seu desenvolvimento, e as interações não são apenas bidirecionais, mas multidirecionais, de modo que “a interação social não se restringe à ideia de transferência do conhecimento de uma parte para outra”, como comenta Fumes (2001, p. 47). É esta última perspectiva que se admite nesta pesquisa, como já se tem declarado.

O próprio Vigotski não deixou uma definição do que sejam as interações sociais em seus escritos. Aliás, o autor não apresentou definição de muitos dos conceitos que usou em sua vasta – e por vezes fragmentada⁸ – obra, como pontua Pino (2005, p. 95):

é a quase total ausência de definições dos termos que ele [Vigotski] utiliza, mesmo tratando-se de termos-chaves para a construção desse pensamento. Isso é tanto mais estranho que alguns desses termos são usados em psicologia e em outras áreas do conhecimento com um sentido que não corresponda ao que parecem ter nas obras do autor.

Monteiro *et al.* (2008) salientam que os pesquisadores de base vigotskiana têm buscado delimitar com mais precisão o conceito de interação social. De acordo com estes mesmos autores, Ivic (1989 *apud* MONTEIRO *et al.* 2008) pontua que frequentemente o conceito de interação social tem sido reduzido ao de relação interpessoal, o que empobrece a ideia do conceito em Vigotski.

Nesta direção, Pino (2005) – como estudioso do pensamento vigotskiano – sentiu a necessidade de buscar pistas na obra do teórico sobre o sentido que ele emprega a alguns termos (como por exemplo, relações sociais) e tomou para si a tarefa de esclarecê-los.

O conceito vigotskiano mais próximo do conceito de interações sociais é o conceito de “relações sociais”, o qual será tratado agora como meio para chegar a uma definição para a interação social. Pino (2005, 2000) identifica dois sentidos, na obra de Vigotski, para expressão “relações sociais”. Este teórico traz à baila, de modo inédito, a questão da natureza “social” das “funções psicológicas superiores” em dois momentos/contextos diferentes, mas com sentidos complementares, referindo se às relações sociais. No primeiro momento, “relações sociais” estariam ligadas à sociabilidade humana, concretizada nas relações ou

⁸ Em função de sua morte prematura Vigotski não teve tempo de “fechar” muitas de suas idéias, sendo publicados, muitas vezes, manuscritos, notas de alunos e palestras. Outro fator que contribui para a aparente fragmentação de sua obra foi a destruição de muitos de seus escritos em função das restrições impostas pelo regime político de seu país (VAN der VEER e VALSINER, 1996).

vínculos Eu–Outro (não-Eu). Seguindo esse pensamento, pode-se compreender Vigotski (2000, p. 25) em sua assertiva “eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionaram comigo”: as “relações sociais” são internalizadas, passando a fazer parte do eu.

No outro momento, “as relações sociais” em Vigotski são compreendidas, segundo Pino (2005, p.106), considerando que:

um sistema de relações sociais é um sistema complexo de *posições* e de *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de esperar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em *práticas sociais* (grifo do autor).

Partindo daí, Pino (2005, p.109) chega ao entendimento de que:

para Vigotski, a essência das relações sociais, aquilo que constitui a base de estrutura da pessoa, são as “funções” das interações que ocorrem entre os sujeitos da relação. [...] é o jogo determinado pelas posições sociais que os sujeitos ocupam nela e as respectivas “funções sociais” ou papéis a elas associados.

Vê-se que esse segundo sentido atribuído às “relações sociais” contém o primeiro e o amplia, aprofunda. Percebe-se ainda que em Vigotski estes termos são amplos e carregados por sua ideologia: seria ingênuo acreditar que para este teórico as relações sociais são algo natural e ideologicamente neutro (Pino, 2000).

Neste sentido, equipara-se aqui a apreensão vigotskiana sobre as relações sociais (no primeiro sentido acima exposto) ao conceito clássico da sociologia de interação social, proposto por Lakatos e Marconi (1999, p. 85):

interação social é a ação social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contato. Distingue-se da mera interestimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às ações de outras pessoas. Podemos dizer que a interação é a reciprocidade de ações sociais.

É perfeitamente compatível com a pesquisa em tela essa forma de compreender as relações sociais, uma vez que trata da interação social entre pessoas que ocupam posições sociais diferenciadas – basta observar a história e a luta dos surdos pelo reconhecimento de seus direitos. Assim, toma-se por base nesta investigação, o primeiro sentido dado às relações sociais: o da socialização humana, sem, contudo, esquecer que elas nunca são ideologicamente neutras.

Pode-se apresentar a questão: por que não utilizar um conceito da própria Psicologia e sim o de uma área afim? Por dois motivos: primeiro, é sabido que Vigotski rompe com a Psicologia de sua época, refutando conceitos até então utilizados e inaugura outra Psicologia,

a Psicologia Soviética. Nesta, uma concepção mais social do homem que considera sua dimensão sócio-histórica e dialética é posta, como discutido na seção anterior. Desse modo, uma definição da Psicologia de interação ou interação social, como se expõe no Quadro 1 abaixo, que se resume apenas à interestimulação não é suficiente para esta investigação, como não parece ser ao pensamento vigotskiano.

Quadro 1: Definições de interação social na Psicologia

CONCEITO	DEFINIÇÕES	
INTERAÇÃO SOCIAL	Processo interpessoal pelo qual indivíduos em contato modificam temporariamente seus comportamentos, uns em relação aos outros, por uma estimulação recíproca. (DOLZ, 2006, p. 439)	Um processo em que duas pessoas ou animais influenciam diretamente o comportamento um do outro. (STRATTON, 2003, p. 132)

Fonte: elaboração própria (2009)

Estes dois conceitos extraídos de dicionários de psicologia exemplificam definições que restringem interação social a estimulação mútua e não deixam clara a complexa relação, entre papéis e posições sociais, presentes na interação social.

O segundo motivo decorre do primeiro, pois se assume que o conceito discutido ocupa um lugar de fronteira entre a Psicologia e a Sociologia, de acordo com o entendimento da posição vigotskiana exposta acima. Sendo assim, não há por que negar isto e deixar de usar a definição proposta pela sociologia que foi bastante útil neste trabalho.

1.2.2 – Tipos de interações

Até a década de 1980, os estudos sobre o desenvolvimento social estavam ligados aos processos de natureza cognitiva e vinculados aos estudos das relações parentais, especialmente mãe-filho (MORENO, 2004a). A partir de então, a ênfase que repousava sobre as relações verticais⁹ recaiu sobre as relações horizontais, e são estas as que interessam nesta ocasião.

A importância dos companheiros para o desenvolvimento já é vista aos 9 meses de vida do bebê, quando se observa que suas brincadeiras já são mais elaboradas do que as dos bebês que brincam sozinhos (ORTIZ, FUENTES e LOPEZ, 2004).

Dentre as diversas formas de classificar as interações sociais, segue-se a tipificação usada por Moreno (2004a, 2004b) ao tratar do desenvolvimento e conduta sociais na criança.

⁹ As relações verticais caracterizam-se pela assimetria e complementaridade entre as pessoas com diferenças claras em suas competências (p. e adulto-criança). Por sua vez, as relações horizontais se caracterizam pela simetria entre os participantes, que tem competências semelhantes e habilidades parecidas (p. e criança-criança); baseiam-se na reciprocidade, na cooperação e na igualdade (MORENO, 2004a).

Desse modo, destacam-se três tipos de interação social entre pares¹⁰: interação lúdica, interação agressiva e interação pró-social. Reconhece-se que estes tipos de interação contêm os conteúdos-chave para compreensão da competência social de crianças na faixa etária que corresponde aos anos do ensino fundamental¹¹, aqui exposta a caracterização das interações dentro deste grupo. Ainda em Moreno (2004a, 2004b), busca-se discutir a amizade como um tipo especial de relação social e as hierarquias de domínio, quando se tratando da dinâmica grupal.

Consideram-se relações entre pares aquelas que ocorrem com crianças da mesma idade ou com idades bem próximas. Essa divisão etária nos estudos entre os iguais não é universal, mas está presente em nossa realidade ocidental em que a organização da escola leva em consideração o critério de idade para formação de turmas.

A interação entre companheiros com idades diferentes (sejam mais velhos ou mais novos) apresentam especificidades, como mostram resultados de pesquisas transculturais citadas por Moreno (2004): conversas e cooperação, bem como conflitos e agressão são mais frequentes entre crianças com idades aproximadas (em média, um ano de diferença). Quando as crianças são menores, as atitudes de proteção e simpatia estão mais presentes do que entre as crianças da mesma ou com mais idade. As crianças maiores são mais solicitadas para ajudar os colegas do que as com idade igual ou inferior. Esta pontuação é importante porque embora a maior parte do grupo de crianças que participou desta pesquisa tenha idades aproximadas, havia discrepância considerável de idade entre algumas crianças.

Como características gerais da interação das crianças com idades que vão dos seis aos doze anos, têm-se o aumento do uso da linguagem como um recurso comunicativo, o estabelecimento e a consolidação das interações coordenadas, da imitação e da complementaridade de papéis. A percepção do próprio comportamento e do comportamento do outro, bem como a percepção das necessidades, características e ritmos de cada um, permitem às crianças uma melhor adaptação de suas estratégias para a comunicação e para a interação (MORENO, 2004a). Reuniram-se no Quadro 2 as principais características das três modalidades de interação dessas crianças.

Quadro 2: Características das interações das crianças em idade equivalente ao ensino fundamental (6 -12 anos)

¹⁰ As interações entre irmãos situam-se entre as relações verticais e horizontais configurando um tipo especial de vínculo na relação horizontal, e não serão abordadas aqui. Para aprofundamento nesta questão ver Moreno (2004a).

¹¹ Atualmente no Brasil o ensino fundamental abrange 9 anos de escolaridade, que vão dos seis anos até os 14 anos de idade. Este nível de ensino está dividido em duas fases: a primeira fase, do primeiro ao quinto ano (antiga alfabetização à 4ª série) e a segunda fase, do sexto ao nono ano (correspondendo à quinta e oitava série antiga).

TIPOS DE INTERAÇÃO	CARACTERÍSTICAS
<p>LÚDICAS</p> <p>São espontâneas e voluntárias, regidas por motivação intrínseca; relacionam-se com o exercício de habilidades mais complexas sem a pressão para alcançar o objetivo: os meios são mais importantes que os fins.</p>	<p>Permanecem as atividades solitárias, paralelas e de espectador, entretanto com função e significado diferentes da fase anterior a essa idade; carregam maior complexidade cognitiva. Por exemplo, as atividades de espectador e paralelas agora podem ser estratégias para aproximação e inserção em um grupo.</p> <p>Aumentam as atividades sociais (associativas e cooperativas);</p> <p>As brincadeiras rudes e desordenadas estão bem presentes, sobretudo entre os meninos, mas é importante diferenciá-las das condutas agressivas, pois os participantes destas brincadeiras engajam-se voluntariamente e quando alguém sai machucado, em geral, quem causa é o mesmo que consola. Essas brincadeiras não acontecem com crianças com pouca habilidade social, uma vez que os próprios colegas se recusam a participar com elas.</p>
<p>AGRESSIVAS</p> <p>Podem ser instrumentais (forma do ato é hostil, mas não a motivação) ou hostis (causar dano ou prejudicar a vítima, física ou verbalmente; ou destruir seus bens e privá-la desses ou outros benefícios).</p>	<p>Aumento na tendência a se vingar em face de frustrações ou ataques;</p> <p>Diminuem as condutas agressivas em função de aborrecimentos ou frustração provocados pelos pais (p. e. birras);</p> <p>As agressões estão agora direcionadas às relações horizontais: irmão ou iguais.</p> <p>O predomínio da <i>agressividade instrumental</i> vai cedendo espaço para a <i>agressividade hostil</i>, progressivamente, com o passar dos anos.</p> <p>A agressividade verbal e a vingança se tornam mais comuns, enquanto que a agressão física diminui.</p> <p>Em geral, os meninos estão mais envolvidos em atos agressivos, mas não se descarta a participação das meninas com formas de agressão mais sutis (em geral agressões mais verbais que físicas).</p>
<p>PRÓ-SOCIAIS</p> <p>Têm como fim ajudar, compartilhar, consolar ou proteger os outros. São atos espontâneos de auto sacrifício, e podem ser geradas por motivos altruístas, práticos ou egoístas.</p>	<p>Expressam-se por diversas formas de comportamentos dirigidos a atender diferentes necessidades do outro. Aumentam com o crescimento das crianças.</p> <p>Progressivamente, em função do desenvolvimento da criança, as condutas pró-sociais dirigidas inicialmente a familiares e pessoas próximas (que não envolvem muito sacrifício) vão se estendendo para outras pessoas e situações menos familiares e com maior nível de auto-sacrifício.</p> <p>Em todas as idades, as meninas expressam maior interesse pelos sentimentos das pessoas, mas o fator cultural deve ser considerado.</p>

Fonte: elaboração própria com base em Moreno 2004a e 2004b

Exposta a caracterização acima, segue-se uma breve explanação sobre a amizade, como um tipo especial de relação social e as hierarquias de domínio. No que diz respeito à amizade, Palácios, González e Padilla (2004) identificam que em cada momento do desenvolvimento a criança atribui um sentido diferente ao que seja um amigo. Este sentido é inicialmente vinculado à ideia de bem estar próprio, e vai se modificando em direção ao bem estar mútuo, como se pode vê no Quadro 3. De modo geral, a amizade está presente durante todo o ciclo evolutivo, e embora se apresente de forma diferenciada em cada idade, pode-se falar em traços comuns a todas as idades: amizade é “uma relação baseada na reciprocidade, é uma relação voluntária e não-obrigatória, baseada no prazer de estar juntos” (MORENO, 2004a, p. 224).

Quadro 3: Concepções de amizades em escolares

IDADE	CONCEPÇÃO DE AMIZADE
Dos 5 aos 8 anos	Amizade baseada no apoio e ajuda unidirecional.

A partir dos 8 anos	Aparecimento da reciprocidade e da referência a compatibilidade psicológica.
Aos 10, 11 anos	Permanecem os componentes de ajuda, de confiança e de compatibilidade psicológica (ingrediente básico das relações de amizades). A ideia de reciprocidade e de bidirecionalidade se estende à trocas mútuas de pensamentos e segredos. Ajuda psicológica por parte do outro já está presente na concepção de amizade.

Fonte: elaboração própria com base em Palácios, González e Padilla 2004.

Com o desenvolvimento, as crianças modificam não só a ideia que têm sobre ser amigo, mas também a forma que percebem seus amigos. A seleção dos amigos inicialmente é regida pelo critério de proximidade física, e passa a acontecer sob a *tese de seleção ativa*¹², para alguns estudiosos. Para outros, a *tese da socialização recíproca* explica melhor esse processo e outros ainda pensam ser correta a *tese de complementaridade das duas posições* (MORENO, 2004a).

Nos primeiros anos do ensino fundamental, os amigos costumam ter a mesma idade, sexo, além de comportamentos e atitudes parecidas. A partir da pré-adolescência, os amigos têm afinidades em aspectos como atitudes em relação à escola, a certas condutas normativas e à experiência sexual. O gênero é um fator importante para o estabelecimento de amizades: a preferência por pares do mesmo sexo está presente desde os primeiros anos de vida (MORENO, 2004).

O interesse e o comprometimento por pessoas do sexo oposto crescem a partir dos sete anos em diante. Ter um bom amigo do sexo oposto gera brincadeiras de cunho romântico pelo grupo. As relações entre meninas são mais intensas e menos extensas, mais exclusivas do que as dos meninos.

As amizades se tornam mais estáveis e recíprocas, quando se trata dos melhores amigos. Na pré-adolescência as crianças diminuem o número de “bons amigos”, são mais seletivas e compreendem que amizade exige certo compromisso. A relação torna-se mais complexa e a diferença na interação com o amigo mais próximo e os outros colegas é mais visível. Aos amigos próximos são dirigidos comportamentos mais positivos: com conversas voltadas para as necessidades mútuas, afeto recíproco mais intenso e com maior compreensão emocional.

¹² Segundo Moreno (2004a), os estudiosos apontam três teses sobre as razões de escolha de amigos: 1. *Tese da seleção ativa* – as escolhas acontecem em função das semelhanças nas preferências dos atributos importantes em cada idade; 2. *Tese da socialização recíproca* – As semelhanças se acentuam em função da interação constante e maior disposição para influência mútua; e 3. *Tese da complementaridade de ambas* – A seleção ativa atua no primeiro momento, mas com a convivência o que é parecido nos amigos é acentuado em um processo de socialização recíproca.

No que se referem aos conflitos entre os amigos, estes são menos graves que entre os não amigos. Também há diferença na disposição para resolução dos conflitos e nas estratégias que utilizam nesta situação: apresentam formas mais maduras na resolução dos conflitos e no esforço de equacioná-los.

A noção que a criança tem de participar de um grupo amadurece com o passar dos anos. Entende-se aqui por grupo um conjunto de pessoas que interagem com certa assiduidade e de modo habitual, e ainda partilham maneiras de se comportar, crenças e valores, além de se sentirem ligadas. Os grupos desenvolvem uma dinâmica própria com suas normas e hierarquia, fatores que contribuem para o alcance de seus objetivos.

De acordo com Rubin, Bukowski e Parker (1998 *apud* MORENO, 2004b) o tamanho do grupo, a posição deste em relação a outros grupos e a coesão interna do grupo são propriedades que devem ser levadas em conta nas idades que se está tratando. Além disso, o poder dentro grupo, agora não depende mais da força bruta, é o valor do poder social que toma o lugar central.

As diferenças de gênero também aparecem nos arranjos grupais. No grupo dos meninos a hierarquia, a liderança, a ostentação de poder e de domínio são muito focadas, e a figura do líder é mais estável que no grupo de meninas. Este último formado por um número menor de participantes.

Quando se busca estudar as interações e relações grupais, não se pode deixar de considerar o *status* sociométrico que tem uma estreita relação com a rede de afinidades e a dinâmica dos grupos, este será abordado a seguir.

1.2.3 – O *status* sociométrico¹³

As posições que cada participante ocupa dentro de um grupo em relação aos demais é o resultado do *status* sociométrico. A análise sociométrica é um recurso clássico nos estudos dos grupos, consiste basicamente em solicitar aos membros de um grupo que nomeiem entre os participantes aqueles com os quais têm mais afinidade para realizar uma atividade critério e aqueles com os quais não têm afinidade.

Segue uma explanação dos tipos de *status* sociométrico, do significado da competência social e dos atributos que interferem no *status*. Por fim, será exposto um breve comentário sobre a experiência social e seus efeitos.

¹³ É o resultado do teste sociométrico que indica a relação entre aceitação e rejeição de uma pessoa no grupo. O teste sociométrico utilizado nesta investigação, bem como sua forma de aplicação está descritos no capítulo referente à metodologia.

A técnica de estudo sociométrico possibilita o conhecimento das aceitações e não-aceitações dentro de um grupo, bem como o *status* de “preferência” e o “impacto social” que os participantes têm no grupo. No Quadro 4 que segue, resumem-se os tipos de *status*.

Quadro 4: Os tipos de *status* sociométrico

TIPO DE STATUS	CARACTERÍSTICA	SIGNIFICADO DA COMPETÊNCIA SOCIAL
CRIANÇAS POPULARES	Têm índices ¹⁴ superiores na <i>preferência</i> e no <i>impacto social</i> . Recebem muitas indicações positivas e poucas negativas.	São crianças mais calorosas, cooperativas e pró-sociais. Eficazes na resolução de conflitos, raramente são provocadoras ou agressivas e comunicam-se com os iguais de forma sensível e madura.
CRIANÇAS REJEITADAS	Alto índice no <i>impacto social</i> , mas baixo nível de <i>preferência</i> . Poucas eleições positivas contra muitas negativas.	A rejeição no grupo de iguais está relacionada às regras e aos valores compartilhados, mas nem sempre estará à agressividade. Apenas no caso desta ser pró-ativa, provocadora, não previsível e nem justificada, ou que não pára até que o outro não ceda. Essas crianças são temidas ou evitadas por seus pares. Não apresentam inclinação para cooperação ou habilidade para resolver problemas.
CRIANÇAS IGNORADAS	Baixo <i>impacto social</i> e posição mediana na <i>preferência social</i> . Têm poucas indicações tanto positivas quanto negativas.	São menos sociáveis, agressivas e provocadoras do que as <i>médias</i> , também interagem menos com os outros. Evitam os iguais, manifestam condutas inapropriadas e mostram sinais evidentes de uma baixa autoestima. Não têm habilidades para construir relações e há mostras em pesquisas (OLWEUS, 1993 <i>apud</i> Moreno, 2004a) que este é tipo de criança com maior risco de se tornar vítima de maus tratos por seus parceiros.
CRIANÇAS CONTROVERSAS	Apresentam um alto <i>impacto social</i> , com média <i>preferência</i> . Recebem muitas indicações positivas e muitas indicações negativas. Constituem um grupo pouco estudado e com <i>status</i> mais instável.	Essas crianças dificilmente são ignoradas por seus pares. Elas são ativas e provocadoras como as rejeitadas, mas por outro lado também manifestam atitudes e comportamentos positivos e pró-sociais.
CRIANÇAS MÉDIAS	Recebem um número moderado de indicações positivas e negativas.	São aquelas que não apresentam destaques em seus atos negativa ou positivamente. Constituem a maior parte do grupo e se saem razoavelmente bem em suas relações.

Fonte: elaboração própria com base em Moreno (2004b).

A classificação aqui apresentada se diferencia da categorização clássica, que divide as crianças em queridas e não queridas (ou aceitas e rejeitadas) apenas. Nessa proposta utilizada, acrescentam-se as categorias ignoradas, médias e controversas.

Segundo Moreno (2004b), em termos gerais as quatro primeiras categorias de crianças somam dois terços de um grupo típico, entre elas as controversas são menos numerosas. Uma terça parte do grupo corresponde a crianças médias. É importante lembrar que a configuração

¹⁴ A *preferência social* é resultado do número das eleições positivas menos as negativas. O *impacto social* é calculado pelo somatório das eleições tanto positivas quanto negativas que uma pessoa recebe em um grupo.

dos grupos não é estática e que essa distribuição depende da dinâmica interna de cada grupo. Desse modo, o *status* de uma criança pode não ser o mesmo em diferentes grupos.

Embora a competência social seja um aspecto importante na avaliação das crianças quando atribuem um *status* ao seu companheiro, não é o único aspecto observado. Moreno (2004b) salienta que aparência física e rendimento acadêmico são considerados pelas crianças. Ainda que a aparência física não chegue a definir a posição que um membro ocupa no grupo, ela interfere, sim, na avaliação; já o rendimento acadêmico tem sua importância aumentada à medida que a criança cresce.

Além destes dois aspectos apontados por Moreno (2004b), Odom *et al* (2007), em seu trabalho sobre as relações sociais entre crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) e seus colegas, identificaram que as crianças socialmente aceitas tinham características como: competências sociais eficazes, amigos chegados, conseguiam comunicar suas idéias aos outros, expressar afetos positivos, interpretar o comportamento de outra criança e responder de modo adequado, entre outras características.

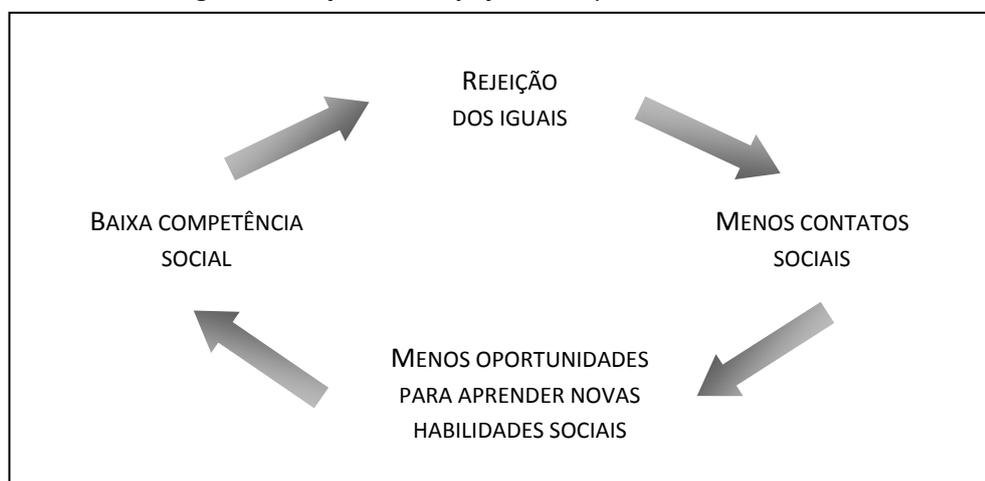
Quais as conseqüências e efeitos da experiência social? Não há como responder a essa questão sem uma certa dose de especulação, pois existem poucas pesquisas sobre o assunto. É uma questão difícil, entretanto, necessária quando se considera um referencial teórico sociocultural. Como síntese dos poucos estudos que tratam da repercussão da experiência social a médio e longo prazo, Moreno (2004b) faz algumas pontuações:

- a) existe diferença nas conseqüências de “não ser querida” para as crianças *rejeitadas* e *ignoradas*. As marcas da rejeição são diferentes em função da causa que a origina, se por um estilo interativo agressivo ou se por um estilo ansioso e de auto-isolamento;
- b) as crianças *médias* e as *ignoradas* partilham índices semelhantes de saúde mental, têm maior mobilidade no *status* sociométrico;
- c) a rede social de apoio é fraca ou nula na ocasião da transição do ensino fundamental para o ensino médio, no caso das pessoas com *status* negativo;
- d) a ausência de amigos e restritas possibilidades para o estabelecimento de relações, somadas a exclusão do grupo de iguais desfavorecem ao aprendizado e ao teste de habilidades sociais.

A Figura 3 ilustra essa relação de dependência e continuidade entre a rejeição e a competência social. A falta de participação em situações sociais incide sobre a competência

social; assim, quanto menos se participa menos se tem possibilidade de aprender a viver socialmente e, conseqüentemente, de aumentar a competência social.

Figura 3: Relação entre rejeição e competência social



Fonte: Moreno (2004a, p. 302)

A rejeição cuja origem está ligada à conduta agressiva pode indicar risco de a pessoa passar para a condição de delinqüente. Afastar-se da escola ou desenvolver problemas de saúde mental também podem ser efeitos da rejeição entre iguais. Mas a ausência de estudos longitudinais impede que se confirme categoricamente esta correlação.

Diante dessas possibilidades, o pensamento de Price (1996, *apud* MORENO, 2004, p. 303) indica “que a experiência com iguais pode significar tanto a expressão como a modificação de experiências familiares adversas”, constituindo-se uma excelente oportunidade de revitalização da experiência social.

A aquisição e o desenvolvimento da competência social são requisitos fundamentais no desenvolvimento social da criança, e chegam a afetar a qualidade de suas interações sociais. Ora, já se discutiu aqui, o quão essenciais são as interações sociais para a completa evolução da pessoa e é justamente na escola, depois da família, que as crianças têm oportunidade para alcançar e expandir suas relações e interações.

O papel da escola é central na formação do indivíduo, e as interações que nela acontecem tem uma repercussão de extrema importância para quem a frequenta. A escola tem uma função estreitamente ligada ao conhecimento, porém seus objetivos vão além do desenvolvimento cognitivo, pensa-se a escola como uma instituição que deve proporcionar o desenvolvimento da pessoa completa. Ademais, as interações são as vias pelas quais se dá a

aprendizagem, como já exposto no início deste capítulo. A seguir, discute-se brevemente a ideia da escola como um lugar privilegiado de interações.

1.3 – A escola como espaço privilegiado de interações sociais

A função da escola tem sido discutida no âmbito da Sociologia há algum tempo. A escola é considerada por Gouveia (1997) como um objeto de controvérsia, porque nela atuam tanto forças que visam à manutenção da sociedade, como forças que buscam a transformação da sociedade e a superação de modelos ideológicos. Nesse sentido, as interações que acontecem na escola também são marcadas por essas forças.

A escola que hoje se pretende inclusiva, democrática em seus fundamentos, é a mesma escola que historicamente é marcada pelo papel de diferenciar, selecionar, apartar, excluir, lugar de autoritarismo. A intenção que se tem com essa alusão é a de lembrar que a escola é um lugar onde convivem forças contrárias e que as interações no seu interior são inevitavelmente dialéticas.

Quando se fala das interações sociais no seio escolar, geralmente refere-se a interações para aprendizagem. É certo que nas sociedades letradas a escola ocupa um lugar de destaque e é que reconhecida como lugar por excelência de transmissão do conhecimento. Pela perspectiva apresentada nesta investigação, as duas últimas assertivas são superadas, primeiro porque se entende a escola como um lugar não apenas de transmissão do conhecimento, mas também de construção deste e de troca cultural, e segundo porque se interessa pelas interações de um modo geral e não somente aquelas voltadas para o ensino/aprendizagem.

Araújo (2001) realizou pesquisa em que buscou, entre outras coisas, saber o que significava a escola para estudantes do ensino médio. Dentre os aspectos mais importantes apontados pelos estudantes estava a escola como um lugar de convivência, lugar para se fazer amigos, além de relacionarem suas lembranças escolares mais fortes a estas, às lembranças afetivas. A autora ressalta que o modelo da escola de hoje, muito semelhante a de outros tempos em sua organização, dispõe de poucos tempos/espacos para essa convivência.

Na sociedade atual cada vez é maior o tempo que a criança passa na instituição escolar. A começar de sua entrada na escola que acontece cada vez mais cedo¹⁵, nas creches, ou em instituições semelhantes às do sistema escolar. A convivência entre as mesmas crianças pode durar anos.

¹⁵ Salienta-se que esse dado não é verdadeiro para muitas crianças, sobretudo as que vivem em situação de risco e que estão à margem do sistema escolar. Entretanto, é verdadeiro para a maior parte das crianças da classe média, por exemplo.

Coll e Colomina (1996 p. 300)¹⁶, discutindo o valor educativo da relação entre alunos, pontuam a importância crucial que têm essas relações para o processo de socialização da criança, pois “em comparação com a interação professor-aluno, a interação entre iguais é muito mais frequente, intensa e variada”. Nesse sentido, as possibilidades de trocas interativas são igualmente maiores.

Esses autores relacionam ainda a aquisição de competências sociais às interações sociais entre os alunos. E, por seu contrário, a falta dessas interações e o isolamento social ligam-se à falta de competência social. O contexto das relações entre os iguais é ainda importante para o aprendizado do controle dos impulsos agressivos, pois as condutas agressivas são mais frequentes entre os pares. Outro aspecto da interação entre os pares, apontado por Coll e Colomina (1996), é a relativização dos pontos de vista e o incremento das aspirações e do rendimento acadêmico.

Não resta dúvida que as interações sociais fazem parte de uma dimensão que não é explicitada nos currículos, nem tampouco compõem os objetivos escolares na prática. É mister compreender que o currículo escolar abrange mais itens e conteúdos que os declarados no programa escolar. A noção de currículo em ação, cunhada por Corinta Geraldí (1994:117) corrobora esta assertiva, que para ela se refere ao "*conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar*".

Apesar da inserção dos temas transversais no currículo, como diversidade cultural e ética, uma educação voltada para os valores humanos parece ainda não ter chegado à escola. Cada vez é mais comum a presença de manchetes nos noticiários sobre as variadas formas de violência na escola, seja a violência subjetiva seja a violência física, por exemplo, o *bullying*.

Já não é possível negar a necessidade de pensar a escola como um lugar propício para se refletir sobre a cultura, os valores e inserir o tema, por exemplo, da amizade como um objetivo educacional.

1.4 As interações sociais na escola: estudos que envolvem crianças com deficiências e com surdez

Os estudos sobre as interações sociais na escola dita inclusiva vão ganhando mais e mais espaço. Batista e Enumo (2004) investigaram a interação social entre três alunos com

¹⁶ Há uma segunda edição deste capítulo revisada e atualizada, com a mudança de um dos autores, porém na atualização o tópico que nos interessa foi suprimido para se voltar exclusivamente às relações com foco na aprendizagem. Assim, preferiu-se a primeira edição.

deficiência mental e seus colegas, nas séries primárias do Ensino Fundamental. Constataram que os alunos com deficiência mental são menos aceitos e mais rejeitados que seus colegas. Teixeira e Kubo (2008) chegaram a conclusões similares, quando pesquisaram as características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma. Para essas pesquisadoras, nas turmas estudadas havia alunos que eram mais reconhecidos por seus colegas, tanto positiva como negativamente, do que os alunos com a Síndrome.

Neste contexto, chama a atenção à interação entre crianças surdas e ouvintes no contexto da escola inclusiva. Este tema já foi abordado em alguns estudos, às vezes de maneira direta, como nos estudos que seguem, e em outras como um tema coadjuvante. Dias (2006), por exemplo, atestou em seu trabalho que a comunicação entre o aluno surdo e seus colegas ocorre de inúmeras maneiras, e para que de fato ocorra a inclusão, entre outros aspectos, deve-se encorajar e desenvolver as amizades na sala de aula.

Estes resultados sinalizam a necessidade de maior atenção para as interações que acontecem na escola. De fato, mais do que nunca, a amizade precisa ser um objetivo educativo, como sugerem Strully e Strully (1999).

Marchesi (2004) salienta a importância de analisar as habilidades sociais das crianças surdas, já que estas “costumam apresentar problemas em suas relações com as pessoas ouvintes” (MARCHESI, 2004, p. 186). Esses problemas são decorrentes de muitos fatores, mas alguns se destacam, como: a constante negação do reconhecimento de uma identidade, a negação da cultura própria da pessoa com surdez, além de sua língua natural (só há pouco admitida como tal).

Tem-se falado sobre a hegemonia da cultura ouvinte, que não tem oferecido às pessoas com surdez um ambiente amistoso. Skliar (1998b, p. 51) pontua que os alunos surdos mencionam sobre seu passado educativo “o ser e o sentir-se estrangeiros, o ser o e sentir-se forasteiros, o ser e o sentir-se exilados, ainda que dentro das próprias escolas para surdos, dentro das escolas com ouvintes e em seus próprios lares”. Entende-se assim, que as interações sociais nesses ambientes não lhes têm sido satisfatórias.

Os testemunhos destes alunos encontram eco na pesquisa realizada por Marin e Góes (2006) sobre a maneira como as pessoas surdas participam das atividades do cotidiano. Neste trabalho, as autoras concluem que a participação dos sujeitos surdos no âmbito de suas relações pessoais é bastante restrita, sendo na maioria dos casos relações funcionais. Falam ainda da “persistência de condições sociais muito insatisfatórias de escolarização, de

capacitação para o trabalho e, mais amplamente de formação pessoal dos surdos” (MARIN; GÓES, 2006, p.244).

Como bem ressaltam Lacerda e Silva (2006), o debate sobre a surdez e a inclusão social é contraditório e perturbador, não deixando de ser profícuo. É uma intrigante (e instigante) área de estudo cujo desvelamento se faz necessário.

Em outro estudo, com interesse em como os alunos significam a experiência de inclusão com aluno surdo, Lacerda (2007) desenvolveu uma investigação com alunos da 5^a¹⁷ série do Ensino Fundamental e concluiu que os alunos referem-se a esta experiência como positiva, demonstrando inclusive interesse pela língua de sinais. Verificou ainda que havia respeito pela diferença, mas as relações eram superficiais.

Já Felix (2008) estudou as interações sociais entre alunos surdos e ouvintes e comprovou que os momentos de interação não aconteciam com frequência, salvo quando envolviam uma aluna ouvinte bilíngüe. Mesmo que as pesquisas mostrem, como no caso da autora citada, que as representações sobre a língua de sinais e a surdez sejam na maioria das vezes positivas, as interações entre os surdos e ouvintes parecem distantes do padrão de interações desenvolvido pelas outras crianças.

O principal entrave para o aprofundamento dessas interações apresenta-se pela ausência de um código comum. Embora que, como identificou Sousa (2006), ao observar os movimentos discursivos nas interações entre crianças ouvintes e surdas, as crianças desenvolvam estratégias para comunicação utilizando-se do aspecto não-verbal da linguagem e tornem-se sujeitos ativos na construção de sentidos. Todo esse esforço por parte dos envolvidos não tem sido suficiente para que se estabeleçam relações efetivas entre eles.

Deve-se ainda levar em conta outros elementos que influem nos padrões de interações estabelecidos entre os alunos no cenário escolar. Fumes (2001) estudou a interação social entre alunos nas aulas de Educação Física e verificou que, no contexto escolar estudado, predominava uma cultura individualista e de traços autoritários, em que não havia espaço para atividades colaborativas entre os alunos. A pesquisadora entendeu que embora o contexto não atuasse de modo determinante, haja vista que a relação do sujeito com o meio é dialética, essas características estavam presentes na interação entre os alunos. Essa constatação faz com que se reflita ainda sobre qual o contexto que a escola inclusiva tem oferecido para o desenvolvimento de interações satisfatórias.

¹⁷ Atualmente denominada sexto ano.

Recapitulando o que foi exposto até aqui, na primeira seção do capítulo, explanou-se o desenvolvimento sob o olhar vigotskiano e os conceitos do autor em questão, tomando sua perspectiva como pano de fundo para as discussões realizadas nesta ocasião.

Em seguida discutiu-se o conceito de interação social e tratou-se de três dos seus tipos: interações lúdicas, interações agressivas e interações pró-sociais, em função dos anos/idades correspondentes ao ensino fundamental. Destacou-se a relação de amizade e na dimensão grupal o *status* sociométrico, bem como alguns comentários sobre suas conseqüências. Discorreu-se brevemente, ainda, sobre a escola como um espaço privilegiado de interações. E por fim, apresentaram-se alguns estudos sobre interação entre crianças com e sem deficiência na escola.

O intuito deste trabalho é o estudo das interações, no âmbito escolar, entre surdos e ouvintes, ressalta-se que o foco não está na dimensão pedagógica, mas na dimensão social. O entendimento aqui defendido é que embora o desenvolvimento social não se dê exclusivamente na escola, as interações neste ambiente são de suma importância para o aprendizado e o desenvolvimento de qualquer criança, seja surda ou ouvinte.

Destaca-se que mesmo o foco estando na dimensão social, não se quer defender a escola apenas como um lugar de socialização para as pessoas surdas, pois este entendimento é inclusive contrário à noção de escola.

2 – BILINGUISMO/BICULTURALISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS

Este capítulo apresenta alguns aspectos presentes na educação dos surdos. A princípio, mostra-se um panorama do que se tem produzido sobre o tema, e na sequência, aborda-se o bilinguismo/biculturalismo, perspectiva que se considera mais apropriada para a educação dos surdos. Concluindo, apresentam-se críticas ao bilinguismo na educação dos surdos na escola inclusiva.

A surdez não é algo novo na história da humanidade, mas a história da educação dos surdos data do século XVI. O curso da história dos surdos é permeado por diversas concepções sobre a surdez, e ainda se confunde com a história de sua educação. Depois de superada a ideia de que os surdos não eram educáveis, surgiram as primeiras experiências educativas, das quais algumas custaram muito a eles.

Durante certo tempo, co existiam o oralismo e o gestualismo, mas o primeiro foi o método que imperou durante a maior parte do tempo, mesmo diante do êxito das primeiras iniciativas de ensino com a língua de sinais. O oralismo foi legitimado no Congresso Internacional de Educadores de Surdos em Milão no ano de 1880, um dos marcos mais importantes na história da educação dos surdos e que extinguiu a língua de sinais. Até as décadas de 50 e 60 do século passado, a língua de sinais não tinha espaço na educação de surdos e estes eram proibidos de usá-la: foi quando despontaram os primeiros estudos atribuindo o valor linguístico à língua viso-espacial.

Nessa época, com o reconhecimento do fracasso na educação dos surdos, abriu-se espaço para a Comunicação Total. Começou-se a inserir a língua de sinais (ainda subjugada à língua dominante, no caso do Brasil: Português sinalizado) e todos os recursos que pudessem ajudar a comunicação dos surdos. Apesar do pequeno avanço, a oralização e o ensino do Português como língua de instrução e de comunicação prevalecia.

Com o reconhecimento das línguas de sinais como línguas completas – não devendo em nada às línguas oral-auditivas – e em decorrência disso a compreensão da importância da aquisição da linguagem para o desenvolvimento cognitivo, abriu-se caminho para o bilinguismo/biculturalismo, tratados mais adiante. Vale lembrar que, como toda história, essa não foge às marcas dos interesses políticos e ideológicos dos que dominam, e é permeada por lutas.

Pesquisadores como Lacerda (1996, 1998), Soares (1999), Capovilla e Raphael (2001), Sacks (2005), entre outros, escreveram sobre a história das concepções de surdez e da

educação dos surdos com propriedade e êxito. Sendo assim, não se faz necessário aprofundar o assunto. Antes, sim, apontar as concepções mais marcantes e as perspectivas atuais a respeito do tema, que é bastante complexo, cheio de controvérsias e do qual o consenso tem passado longe. Entrar em contato com a surdez e com os surdos é um convite a rever conceitos, preconceitos, certezas cristalizadas e paradigmas.

2.1. Panorâma atual dos estudos sobre a educação de surdos

Apresenta-se nesta ocasião uma breve revisão de literatura sobre as questões que envolvem a surdez e as pessoas surdas. Optou-se por um recorte que contempla os estudos nacionais, segundo levantamento realizado por Lima e Fumes (2008), e nestes, os trabalhos apresentados no GT 15 – Educação Especial, das Reuniões Anuais da ANPED¹, que falavam sobre a surdez, os surdos e seus temas, entre os anos de 2002-2007. No período estudado, 25% dos trabalhos apresentados no GT referiam-se a surdez/surdos.

Lima e Fumes (2008) agruparam estes trabalhos em 7 *temáticas*, como mostra o resumo no Quadro 5 a seguir. Note-se que as temáticas com maior número de trabalho são Inclusão da pessoa surda e Leitura e escrita da Língua Portuguesa, cada uma com 7 trabalhos, indicando serem estes os focos de maior preocupação nos estudos. Os temas Libras e Surdez/Surdos ocupam a segunda posição com 3 trabalhos cada. Formação e Prática docente poderiam ter ocupado a mesma categoria, dada a proximidade dos assuntos, mas pela relevância que têm, formaram grupos separados. Outra temática foi Políticas Públicas para Educação de Surdos, com apenas um trabalho.

Quadro 5: Temáticas dos trabalhos sobre surdos/surdez do GT 15 ANPED (2002-2007)

TEMÁTICAS DOS TRABALHOS	PONTOS ABORDADOS
Inclusão da pessoa surda	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interações entre surdos e ouvintes. (DORZIAT, 2002; LORENZINI, 2006); ➤ Perspectivas de inclusão (MULLER, 2005; DORZIAT, ARAÚJO e LIMA, 2006; LACERDA e LODI, 2007; PEDREIRA, 2007); e ➤ Como o aluno surdo percebe a inclusão (TARCUCI, 2007)
Leitura e Escrita (Língua Portuguesa)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ O ensino e a aprendizagem destes processos (OLIVEIRA, 2003; COSTA e CADER-NASCIMENTO, 2005; LEBEDEFF, 2005; KARNOPP e KLEIN, 2006; LEBEDEFF, 2007); ➤ Compreensão textual de textos em língua de sinais e escrita (LEBEDEFF, 2003); e ➤ Produção de livros bilíngues (CASARIN, 2005).
LIBRAS	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A relação da Igreja Monástica e a constituição da Língua de Sinais (REILY e REILY, 2003), o ensino de LIBRAS a familiares (DIAS, PEDROSO e ROCHA, 2003); e ➤ A questão do intérprete no contexto da escola inclusiva (LACERDA e POLETTI, 2004).

¹ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, através de suas Reuniões Anuais é reconhecidamente um importante espaço para difusão das pesquisas na área de Educação.

	É interessante notar que nos últimos três anos estudados não aparecem trabalhos sobre este tema especificamente, mas este perpassa alguns trabalhos do tópico anterior: Leitura e Escrita.
Surdez/Surdos	➤ Concepções e institucionalização da surdez, normalização e ouvintização dos surdos (DORZIAT, 2003; LOPES, 2003; TEIXEIRA, 2005). Do mesmo modo que o item acima, esse assunto perpassa outros trabalhos, mas mereceu estar em um tópico separado porque o tema é o foco central dos trabalhos citados.
Formação docente	➤ Significação da formação docente para educação de surdos e o discurso sobre diversidade no processo de formação docente (MULLER, KLEIN e LOCKMAN, 2005; MACHADO, 2007).
Prática docente	➤ Concepções de ensino de professores de surdos e a re-significação do “ser professora” na Educação de Surdos (DORZIAT, 2002; TARTUCI, 2006).
Políticas Públicas para Educação de Surdos	➤ A experiência do Estado de Santa Catarina, na implementação da Política da Educação Inclusiva (QUADROS, 2005). Essa discussão também permeou o trabalho de Lacerda e Lodi (2007), alocado no tópico Inclusão.

Fonte: elaboração própria com base em Lima e Fumes (2008)

Além de identificar os temas dos trabalhos, Lima e Fumes (2008) buscaram conhecer as *concepções de surdez* que perpassavam tais trabalhos, e quem eram os *participantes* destes. Quanto à *concepção de surdez*, estas autoras encontraram um resultado semelhante ao de Ferreira (2002): o destaque da concepção social de deficiência² foi evidente nos trabalhos. Constatou-se que a concepção social vem se estabelecendo cada vez mais nos estudos e a perspectiva clínica ficando mais distante, como também já indicavam Nunes et al (2003). O reflexo disto aparece nas referências dos estudos que têm como principais e recorrentes fontes, Vigostski, Bakthin, Hall, Foucault, Skliar, Perlin, Lacerda, dentre outros.

Cabe aqui esclarecer que nesta investigação, tem-se por base a concepção social de surdez, entendendo as questões relativas aos surdos por uma perspectiva psicossócioantropológica. É oportuno lembrar que mesmo entre os surdos não há uma única concepção de surdez, como também este não é de modo algum um grupo homogêneo. Existe diferença na diferença, como ressalta Lima (2004).

A forma de compreender a surdez e as pessoas surdas influencia diretamente na concepção defendida para a educação dessas pessoas, bem como a forma de lidar com a questão da surdez, como se pôde ver no trabalho de Dorziat (2002), que procurou relacionar as concepções dos professores sobre o tema da surdez/surdos e as práticas pedagógicas destes. Pôde-se verificar que os focos de análise nessa área da surdez/surdos se ampliaram, e

² Diferente da concepção médica (clínica-terapêutica) que enfatiza a falta, a deficiência e estigmatiza a pessoa; a concepção social considera a deficiência enquanto: “diversidade humana, que por suas singularidades, requer atenção a especificidades e diferenças quanto à forma de comunicação e de mobilidade, de ritmos e estilos de aprendizagem, bem como das maneiras diversas de construir o conhecimento de relacionamento social” (MUNHOZ, 2003, s/p). Em relação aos surdos, fala-se de uma perspectiva sócio-antropológica como a oposta à perspectiva médica.

intensificou-se a preocupação com a formação e a prática docente para uma atuação profícua na Educação dos Surdos.

Em se tratando dos *participantes* das pesquisas apresentadas no GT 15, vários foram os tipos:

- a) Trabalhos que não contaram com participantes, por se tratarem de pesquisa documental, ensaios temáticos, por exemplo (REILY e REILY, 2003; LOPES, 2003; CASARIN, 2005; QUADROS, 2005; TEIXEIRA, 2005; LORENZINI, 2006; LACERDA e LODI, 2007; MACHADO, 2007; LEBEDEFF, 2007).
- b) Investigações com alunos, cujo foco foram alunos surdos; só em um dos trabalhos as participantes eram alunas surdocegas (TARTUCI, 2002; OLIVEIRA, 2003; LEBEDEFF, 2003; COSTA e CADER-NASCIMENTO, 2005; DORZIAT, LIMA e ARAÚJO, 2006; TARTUCI, 2007);
- c) Investigações com professores (DORZIAT, 2002; LEBEDEFF, 2005; MULLER, KLEIN e LOCKMAN, 2005; TARTUCI, 2006; KARNOPP e KLEIN, 2006);
- d) Trabalharam com mais de um tipo de participantes: Dorziat (2003) trabalhou com professores, familiares ouvintes, alunos e instrutores surdos, mais uma mãe surda; Dias, Pedroso e Rocha (2003) contaram com instrutor surdo, monitores surdos e familiares ouvintes; Pedreira (2007) teve como participantes alunos surdos e ouvintes, professores e intérpretes. Um estudo teve como participante uma intérprete (LACERDA e POLETTI, 2004).

Essa distribuição indica uma preocupação com todos os atores envolvidos com a questão das pessoas com surdez. Os trabalhos deixaram de centralizar-se nos indivíduos surdos e passaram a considerar outros atores fundamentais no processo de educação deste público, como os professores e seus pares ouvintes (no caso dos estudos com diversos tipos de participantes), além de adotar uma perspectiva mais social em relação à deficiência e à pessoa nesta condição.

O panorama do GT- 15 da ANPED, aqui apresentado, retrata bem as questões sobre a Educação de Surdos: são amplas e se entrelaçam. Isto não quer dizer que haja consenso nos debates, o tópico da inclusão dessas pessoas na escola regular é motivo de disputas acirradas. As temáticas identificadas por Lima e Fumes (2008) reverberam as discussões sobre a inclusão dos surdos, fornecendo, desse modo, uma pista para que se compreenda a dimensão e a complexidade do assunto.

Ainda sob a sombra da história junto às discussões sobre a inclusão, o bilinguismo (e o biculturalismo) tem sido a abordagem mais discutida na educação de surdos atualmente. E é sobre isso que a próxima seção versa.

2.2 Bilinguismo/biculturalismo na educação de surdos

Esta seção apresenta uma visão geral sobre o bilinguismo/biculturalismo na educação dos surdos. Nesse sentido, aborda-se a definição do bilinguismo de acordo com as principais correntes e principalmente a corrente utilizada neste estudo, apontando as convergências e as divergências, bem como suas implicações na educação dos surdos pautadas nesta perspectiva.

2.2.1 – Bilinguismo/ biculturalismo e suas definições

Superando-se a resistência à Língua de Sinais (LS)³ como a língua natural das pessoas surdas, a oposição entre a língua oral-auditiva e a língua viso-espacial na educação de surdos começa a perder força. O *status* linguístico que as línguas de sinais adquiriram como o reconhecimento de serem línguas completas em si mesmo, e não um “prêmio de consolação para os surdos” (SKLIAR, 1998b), impôs uma importante questão para as pessoas surdas: sua condição bilíngue.

A aceitação desta condição como natural aos indivíduos surdos, como não podia ser diferente, traz implicações importantes para as discussões no campo da educação de surdos, neste trabalho algumas dessas implicações são abordadas. Entretanto, antes de qualquer coisa, apresenta-se o que vem a ser o bilinguismo.

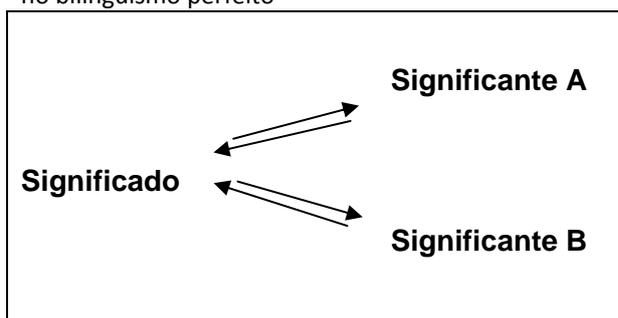
Em linhas gerais, o bilinguismo⁴ pode ser considerado como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”, de acordo com Quadros (2008, p.28). Para esta autora, definir bilinguismo não é uma tarefa fácil, pois depende de várias questões de ordem política, social e cultural (QUADROS, 2008). Debates como os que estão presentes nos trabalhos de Favorito (2006), Silva (2005) e Fernandes (2006) sobre bilinguismo de um modo geral e suas implicações culturais, sociais e políticas, ilustram a pontuação feita por Quadros.

³William Stokoe em 1960 provou que a Língua de Sinais satisfazia aos critérios linguísticos e assim podia ser considerada uma língua genuína (SACKS, 2005). No Brasil os estudos sobre a LS iniciaram-se na década de 80 do século passado. O reconhecimento da Língua de Sinais no Brasil só aconteceu oficialmente em 24/abr/2002, através da Lei nº 10.436, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

⁴Embora o Brasil e outros países americanos sejam identificados como monolíngues, autores como Quadros (2008), Kelman (2005) e Skliar (1998b) consideram que existem outras línguas sendo usadas no país, e neste sentido, falam não só em bilinguismo e em biculturalismo, mas também em multilinguismo e multiculturalismo.

Fernandes e Correia (2005) afirmam que o bilinguismo caracteriza-se pelo uso de dois sistemas simbólicos distintos. Cada sistema simbólico estrutura diferentes modos de pensar, de categorizar a experiência. Nessa linha de pensamento, Dias (2004) classifica o bilinguismo em perfeito e imperfeito, como se pode observar na reprodução dos quadros 6 e 7 a seguir:

QUADRO 6: Relação entre significado e significante no bilinguismo perfeito



Fonte: Berruecos (1990 *apud* DIAS, 2004, p. 40)

QUADRO 7: Relação entre significado e significante no bilinguismo imperfeito



Fonte: Berruecos (1990 *apud* DIAS, 2004, p. 40)

O bilinguismo perfeito acontece com línguas que usam os mesmos canais para transmissão e recepção, por exemplo, na aquisição de duas línguas orais auditivas – português e inglês. Na relação entre significado e significante no bilinguismo do tipo perfeito, tem-se significantes diferentes que se relacionam simultaneamente ao mesmo significado (DIAS, 2004).

O bilinguismo imperfeito ocorre quando as línguas se valem de diferentes canais de transmissão e recepção – como acontece com a Língua Portuguesa (oral-auditiva) e a Língua de Sinais (viso-espacial). Nesse caso, é necessário que primeiro se estabeleça a relação entre o significado e o significante da língua natural, e tomando-se esta por base é possível aprender sistematicamente a segunda língua (significante B). Assim, a relação com a unidade conceitual é estabelecida em apenas uma das línguas (DIAS, 2004). De acordo com esse entendimento, os surdos apenas desenvolvem um bilinguismo perfeito quando as duas línguas envolvidas são de sinais.

A noção de bilinguismo para as pessoas não pode se restringir ou significar a acessibilidade a duas línguas, mas o acesso a uma identidade social e pessoal. Sacks (2005, p. 135) afirma que uma língua “expressa (e talvez em parte determine) o modo como todo um povo pensa, sente e aspira”, possuindo assim um “caráter” cultural. Como decorrência do bilinguismo – ou seja, da experiência de interagir com duas línguas em níveis de proficiência variados – as pessoas bilíngues acabam por interagir com duas culturas: dois modos de

significar, de pensar, sentir e aspirar, o que as torna também biculturais (KELMAN, 2005).

Como esclarece Sacks (2005, p. 136-137):

A língua de sinais é para os surdos uma adaptação única a um outro modo sensorial; mas é também, e igualmente, uma corporificação da identidade pessoal e cultural dessas pessoas. Pois na língua de um povo, observa Herder, “reside toda a sua esfera de pensamento, sua tradição, história, religião e base da vida, todo o seu coração e sua alma”. Isso vale especialmente para a língua de sinais, porque ela é a voz – não só biológica mas cultural, e impossível de silenciar – dos surdos.

Reconhecer o bilinguismo da pessoa surda implica em necessariamente, reconhecer sua condição bicultural, sob pena de comprometer sua identidade, e não apenas a significação do mundo, mas a significação de si mesmo. Perlin (2005) discute esse ponto quando trata das múltiplas identidades surdas. Desse modo, não se pode neste trabalho deixar de compreender a condição bilíngue e bicultural das pessoas surdas.

O bilinguismo traz a tona questões referente às relações entre as diferentes culturas. Estas relações sempre envolveram disputas ideológicas e de poder, assim, não seria diferente no caso das pessoas surdas e de sua cultura. Nesse sentido, Silva (2005) apresenta uma reflexão sobre o bilinguismo relacionado às minorias linguísticas e, entre estas, os surdos, como já foi indicado há pouco.

Santana e Bergamo (2005) abordam questões de como a cultura e a identidade surda têm buscado se legitimar, bem como as implicações sociais e teóricas, ilustrando a complexidade deste assunto que vai além dos limites da discussão na investigação aqui proposta. Daí-se desdobram muitas discussões complexas e entre elas a educação bilíngue e bicultural para os surdos.

2.2.2 – Bilinguismo/biculturalismo na educação de surdos

Os debates sobre o bilinguismo no contexto da surdez e na educação de surdos iniciaram-se na Suécia por volta da década de 70. Fruto do reconhecimento político dos surdos como minoria linguística, a discussão sobre o bilinguismo dos surdos não parou de avançar.

Lacerda (1998) e Sacks (2005) comentam que diversos países de todo o mundo já discutem e aplicam de algum modo o bilinguismo na educação de surdos, como exemplo, a própria Suécia, a Dinamarca, os Estados Unidos, a Venezuela e o Uruguai. Os conceitos para o bilinguismo e as práticas que o consideram são tão diversos quantos os países em questão. Como apontado anteriormente, dependem dos aspectos políticos, sociais e culturais de cada um desses países.

Considerando o bilinguismo para os grupos minoritários nos Estados Unidos, Favorito (2006, p. 106) *apud* Skutnabb-Kangas (1995) afirma: “ser bilíngue em diversos países, especialmente nos EUA, tem sido sinônimo de “ser pobre, burro e sem instrução”. Em oposição a essa situação, Sacks (2005) dá destaque ao programa de educação bilíngue da Venezuela, onde desde a creche as crianças surdas já têm contato com surdos adultos usuários da LS e recebem instrução bilíngue.

Segundo Felix (2008) aqui no Brasil, só na segunda metade da década de noventa, do século passado, alguns pesquisadores começaram a considerar o contexto bilíngue das minorias. Desse modo, ainda são poucas as experiências de educação bilíngue neste país. Ademais, o reconhecimento da LS ainda não se reverteu em uma política linguística para os surdos que redunde por sua vez em uma mudança na estruturação de sua educação.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista e à comunicação total, de acordo com Lacerda (1998). Na educação bilíngue, o canal visogestual (espaço-visual) é imprescindível para aquisição da linguagem pela pessoa surda.

Goldfeld (1997) reafirma não haver unanimidade entre os estudiosos sobre as questões referentes ao bilinguismo. E há certo receio que o bilinguismo acabe sendo um retorno ao oralismo, em decorrência das diferentes formas de se conceber a aplicação do que se entende por bilíngue nas práticas educativas. Dias (2006) apresenta duas posições existentes (entre outras que se sabe existirem):

- a) na primeira forma, a criança adquire a LS e a Língua Oficial de seu país, inicialmente na forma oral e depois deve ser alfabetizada na Língua Oficial;
- b) para a segunda, além da LS, a criança não teria necessariamente que aprender a língua oficial na modalidade oral, apenas na escrita. E a LS será sempre a mais desenvolvida.

Na primeira posição a LS ainda é considerada ponte para a língua do grupo majoritário, podendo ser abandonada quando da aquisição da segunda língua. Espera-se nesta posição que o bilíngue use a segunda língua como um monolíngue. Há certa preocupação, como se pode ver em Skliar (2005, p.10), que representações como estas se constituam:

[...] numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua para “acabar” rapidamente com ela, com o objetivo de alcançar a língua oficial.

Já para a segunda posição, aceita-se que possa haver variados graus de proficiência, expressos num *continuum* que vai da proficiência de um nativo da língua aos diferentes usos

de uma segunda língua, desconstruindo o ideal de um bilinguismo equilibrado, que tem como alicerce um padrão de monolíngue idealizado (FAVORITO, 2006).

É esta segunda posição que se defende aqui, pois como conclui Dias (2006, p. 41): “todos concordam que o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sócio-cultural e acadêmico das crianças surdas não depende necessariamente de audição, mas sim do desenvolvimento espontâneo da sua Língua”, no caso a LS. Sobre isto, Sacks (2005, p. 130) ainda confirma não ser a falta da audição o maior problema para os surdos: “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem”. Desse modo, o objetivo da educação bilíngue é mais que a fluência plena em duas línguas, é o desenvolvimento cognitivo da criança (LACERDA, 1998), que depende do desenvolvimento da linguagem.

Kelman (2004) afirma que o bilinguismo na escola é tradicionalmente concebido como a oferta de ensino em duas línguas, e em geral ocorrem em duas situações: a) escolas onde os alunos são estrangeiros (filhos de pais estrangeiros) e b) escolas que oferecem o contato com uma segunda língua considerada de uma cultura dominante, que os pais escolhem para seus filhos. Neste último caso, se dá o bilinguismo “sem estresse” (KELMAN, 2004), pois o aluno não depende do aprendizado da língua para sua “sobrevivência social”. Esta autora ainda atribui duas características básicas a um bom programa bilíngue: “a combinação do ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento” (KELMAN, 2004, p. 98).

A proposta de uma educação bilíngue para os surdos se apresenta como uma grande narrativa educacional, na compreensão de Skliar (1998). Nesta perspectiva, o autor identifica quatro vertentes principais que parecem indicar diferentes tipos de educação bilíngue que nem sempre estão relacionadas: as narrativas que acentuam o aspecto *metodológico*, e/ou o aspecto *linguístico*, e/ou o aspecto *psicolinguístico*, e/ou se apresentam como uma *narrativa pedagógica* (SKLIAR, 1998). O quadro 8 abaixo mostra sinteticamente estas vertentes:

Quadro 8 – Narrativas Bilíngues segundo Skliar (1998)

NARRATIVAS BILÍNGUES	CARACTERÍSTICA
Metodológico	A educação bilíngue é compreendida como sistema escolar substituto à Comunicação Total e oposta ao Oralismo.
Linguístico	Introduzem e enfatizam a aquisição da linguagem de sinais na educação dos surdos. Busca oferecer completo acesso à LS e à linguagem escrita; acesso parcial à linguagem oral quando couber.
Psicolinguístico	
Narrativa pedagógica	Deriva do fato das experiências de educação bilíngue seguirem orientações de magnitude, continuidade e ideologia muito diversas. A educação bilíngue deve referir-se ao direito dos sujeitos que possuem uma língua minoritária serem educados nessa língua.

Fonte: elaboração própria com base em Skliar (1998)

O que o autor em questão problematiza é o emprego do termo bilinguismo, que de tantas acepções possíveis torna-se vago e não deixa claro o que significa para educação dos surdos. Skliar (1998, p, 54) propõe um entendimento sobre a questão, de modo que das narrativas expostas acima, é a pedagógica a que ele enfatiza, considerando que a educação bilíngue deve ser o “reflexo coerente (...) de uma situação e de uma condição sociolinguística dos próprios surdos”. Nesse sentido, esta educação deve também contemplar o tópico da identidade dos surdos como mola mestra na construção de um modelo pedagógico significativo (SKLIAR, 1998).

Além da reflexão sobre qual a filosofia que deve embasar a educação do surdo, tem-se a polêmica do lugar que essa educação deve ocorrer; desvincular-se da educação especial é o sonho dos que concebem a surdez por uma perspectiva social. A escola inclusiva não é bem aceita por muitos estudiosos e é um assunto controverso. Na seção seguinte, expõem-se alguns estudos relacionados ao tema e pode-se perceber os diferentes empregos do bilinguismo nos trabalhos sobre a educação de surdos na perspectiva inclusiva.

2.3 – Críticas ao bilinguismo na educação dos surdos na escola inclusiva

Com as reformas da educação brasileira, após o advento da LDBEN nº 9.394/96, a perspectiva da educação inclusiva foi adotada na defesa se uma Educação para Todos, em concordância com a Constituição de 1988 e vários documentos internacionais. Houve um redirecionamento na educação especial que foi incorporada ao sistema regular de ensino.

Esta mudança causou grande polêmica, sobretudo na educação dos surdos, pois como declara Quadros (2005), esta política é o revés da educação que os surdos lutaram para conquistar. Vários estudos têm sido realizados por diferentes perspectivas, como já foi visto em alguns exemplos no panorama dos estudos apresentados na ANPED (LIMA e FUMES, 2008).

A questão linguística se faz presente em muitos destes trabalhos como, por exemplo, em Lima (2004), que analisou a prática do bilinguismo em escolas da rede públicas com propostas inclusivas. A pesquisadora concluiu, entre outros pontos, o que vem sendo discutido aqui: não há um entendimento claro do que significa bilinguismo e que implicações a adoção desse conceito traz para a educação dos surdos. Turetta (2006) alerta para o risco de a educação bilíngue se mantenha subalterna a educação inclusiva, caso não sejam reconsideradas as práticas na escola inclusiva para a educação de surdos. Essa polêmica está retratada em estudos como o de Campos (2008) e Damázio (2005), discutidos adiante.

Quando se constata que as especificidades que se requer na educação das pessoas surdas não são atendidas, fica evidente o descaso com o conhecimento produzido na área; um exemplo disso é o trabalho de Damázio (2005). Neste, apesar de reconhecer em alguns aspectos a inadequação da atual escola inclusiva para os surdos, a pesquisadora parece fazer “ouvido de mercador” à necessidade do surdo de desenvolver sua língua para que possa alcançar o pleno desenvolvimento, inclusive o cognitivo como demonstra o trecho a seguir:

A língua de sinais deve ser aprendida e praticada no atendimento educacional especializado, embora não deva ser usada para o aprendizado da língua Portuguesa, como segunda língua. Ela deve estar presente, informalmente, em todo ambiente da escola que houver alunos com surdez que comunicam por meio dela. Enquanto o atendimento educacional especializado é o espaço ideal para o aluno com surdez aprender a língua de sinais, o ambiente de sala de aula das escolas é um dos espaços preferenciais, utilizado para o aprendizado da sua segunda língua, a Língua Portuguesa, independente das dificuldades que esses alunos apresentam. É preciso criar o ambiente para o aprendizado e vivência dessa segunda língua. (DAMÁZIO, 2005, p. 17)

O comentário da autora desconsidera toda a discussão sobre o bilinguismo e, assim, a condição bilíngue da pessoa surda. Um sentido marginal é atribuído a LS quando Damázio restringe seu aprendizado e prática ao atendimento educacional especializado, e limita sua presença na escola à situação informal. Lima (2004, p. 204) ilustrando níveis de aquisição da Língua Portuguesa por crianças surdas, pontua: “não se pode afirmar taxativamente que a criança surda adquiriu/adquirirá uma segunda língua sem que ela tenha adquirido a primeira (Língua de Sinais)”.

A forma como Damázio trata a segunda língua (que seria a Portuguesa), na verdade confere a essa língua o espaço de primeira língua: LS. Ora, se tudo em nossa sociedade faz uso do Português, como justificar a assertiva: *é preciso criar o ambiente para o aprendizado e vivência dessa segunda língua?* Essa declaração não seria o que se deveria dizer em relação à LS? Mas o que diz é o que a tradição da educação de surdos sempre se esperou dele: que abra mão de sua língua e esforce-se para adotar a língua oficial, nas suas duas modalidades (oral e escrita).

A autora acredita que o atraso cognitivo das pessoas surdas deriva de sua impossibilidade de usar a capacidade representativa mais do que de uma limitação linguística (DAMÁZIO, 2005 p. 17). Mas a capacidade representativa não aparece junto com os primeiros sinais da aquisição da linguagem? Como haver linguagem sem representação? Concorde-se com a autora quando esta diz que a aquisição da LS por si só não é garantia de aprendizagem significativa; contudo, não pode haver aprendizagem sem o desenvolvimento de uma linguagem. Sobre este ponto, Kelman (2005, p. 92) afirma “para que crianças surdas

possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que o mundo semiótico seja mediado de forma adequada”.

Parece que Damázio (2005) desconsidera o que Campos (2008, p. 65) vem com propriedade lembrar: “não há educação sem comunicação, então se deve utilizar a LIBRAS como língua dos surdos, independente das disciplinas, proporcionando uma maior interação e diálogos aprofundados entre os surdos e a professora”. Cabe aqui a questão levantada por Pedreira (2006, p.6): como esperar que os alunos surdos privados de comunicação e de linguagem possam compartilhar contextos significativos de aprendizagem e escolarização?”. Damázio até considera importante o professor saber LS, mas não como língua para instrução.

Em sua maioria as crianças ouvintes não vão à escola regular aprender inglês (uma segunda língua) num programa de imersão total, elas estudam e aprofundam sua própria língua. Salienta-se ainda que, nesse caso, se trata de outra língua oral auditiva, uma língua que se utiliza do mesmo canal sensorial. Além disso, como exposto anteriormente, as crianças ouvintes não dependem dessa língua para sua sobrevivência social. A visão que Damázio (op. cit.) defende e a postura que adota não deixam dúvida de sua concepção sobre o surdo e a surdez: é uma visão medicalizada, que ignora a condição cultural deste grupo.

Embora a autora desta investigação acredite na inclusão, esta não pode acontecer à revelia, seja para as pessoas surdas ou quaisquer outras. Campos (2008) discute essa questão, e também os argumentos de Damázio (2005), com consistência e coerência teórica. É interessante notar que Campos (2008), como uma pesquisadora surda, debate o assunto de um lugar privilegiado que lhe proporciona uma visibilidade ímpar, visibilidade essa que não está acessível a nós⁵ pesquisadores ouvintes. Vale a pena conferir as palavras de Campos (2008, p. 17) a esse respeito:

A maioria dos trabalhos acadêmicos sobre inclusão nunca foi realizada por olhares surdos, escritas pelos surdos; sempre eram criadas por ouvintes. (...) percebia-se a importância de uma surda pesquisar com seu próprio olhar sobre a realidade da inclusão da criança surda (...).

A pesquisadora que escreve esta dissertação conhece apenas mais uma investigação sobre a escola inclusiva realizada por uma pessoa surda, no caso oralizada, que já é uma condição diferente de surdez, como atesta Perlin (2005). No caso, o estudo de Vera Lúcia Dias (2006) sobre a interação de uma aluna surda em uma classe de ensino fundamental é, inclusive, a favor da inclusão.

⁵ A autora pede licença para não usar essa a forma impessoal nessa assertiva, por tomar parte no assunto.

Pode-se argumentar que o estudo científico deve ser imparcial, e assim não importa quem pesquisa: não é preciso ser um ex-presidiário para poder falar com propriedade da experiência de privação da liberdade, por exemplo. Mas no caso das pessoas surdas que têm uma experiência sensorial diferente com o mundo (uma experiência visual), uma língua de natureza diferente da nossa, faz sim uma grande diferença; além do que, a ciência não é neutra.

Concorda-se quando os autores que defendem a inclusão afirmam que não se pode ir contra os ideais e princípios da inclusão, pois estes estão baseados nos direitos humanos. De fato esse não é o caso aqui, embora não se possa aceitar essa perspectiva sem uma visão crítica. Os direitos linguísticos e a cultura também fazem parte dos direitos humanos e são garantidos pela Constituição.

Não é possível ignorar os muitos estudos que mostram a condição dos surdos nos programas inclusivos (DIAS, 2006; FAVORITO, 2006; PEDREIRA, 2006; FELIX, 2008; SOARES, 2004; ZWANG e NICOLOSO, 2007; SILVA e BARAÚNA, 2007 entre outros). Em relação a estes estudos e às críticas à escola inclusiva, Felix (2008) salienta que não é necessariamente o conceito de inclusão e seus princípios que estão sendo questionados, mas o modo como a inclusão vem sendo entendida e implementada, sobretudo no caso das pessoas surdas.

Sejam eles construídos por argumentos mais ou menos favoráveis à inclusão, a maioria reconhece que ainda são necessárias muitas mudanças para que de fato possa ocorrer uma inclusão efetiva não só dos alunos surdos. Como afirma Lacerda (2006, p. 181), “a tarefa é criar espaços educacionais onde a diferença esteja presente, onde se possa aprender com o outro, sem que aspectos fundamentais do desenvolvimento de quaisquer sujeitos sejam prejudicados”. Essa não é uma tarefa simples, mas também não é impossível; os estudos citados trazem sugestões do que poderia e precisa melhorar.

Embora haja muitas controvérsias, é claro que também existem avanços. O reconhecimento da língua de sinais e sua presença na escola já é uma grande conquista quando se rememora o árduo caminho de lutas da Comunidade Surda. Mas ainda há muito que fazer como indicam a realidades destes alunos e as pesquisas.

A questão da interação dos alunos surdos e ouvintes não fica de fora das pesquisas, já que a comunicação depende de uma língua partilhada. No capítulo no qual serão expostas as análises será estabelecido um diálogo com esses estudos, que mesmo preocupados com outros aspectos da educação de surdos, também não deixaram de lado esse importante fenômeno: as trocas interativas entre as crianças na escola.

Finalizando este capítulo, resume-se o que foi abordado até aqui. Abriam-se as pontuações sobre o tema do bilinguismo/biculturalismo com uma breve apresentação histórica sobre a educação dos surdos. Em seguida, expôs-se a radiografia dos trabalhos apresentados no GT 15 da ANPED nos anos de 2002-2007, ressaltando as temáticas, concepções e participantes dos estudos. Na seção seguinte, o tema do bilinguismo/biculturalismo foi apresentado com foco nas definições e formas que se apresentam na educação dos surdos; fechando o capítulo, algumas críticas à escola inclusiva eram colocadas em pauta.

Diante de tudo, percebe-se a dimensão que estas discussões alcançaram e se reconhece a necessidade de continuar investigando e refletindo as questões da educação de surdos. É o que se faz com esta investigação, cujo caminho metodológico será apresentado a seguir.

3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem por objetivo apresentar a perspectiva metodológica desta pesquisa, quem são seus participantes, os recursos e procedimentos utilizados, além do tratamento dado ao *corpus* de pesquisa.

Nesta investigação adotou-se a *perspectiva interpretativa*. A natureza do fenômeno que se buscou estudar, por sua complexidade e singularidade, requereu um olhar que observasse suas especificidades. Ao analisar os pressupostos básicos da investigação educativa¹ apontados por Pérez Gómez (1998) nessa perspectiva de pesquisa, entendeu-se que não se poderia eleger outro paradigma senão este.

Sendo o foco deste estudo as interações sociais de alunos no contexto escolar, foi pertinente que se decidisse por um enfoque cuja preocupação estivesse “fundamentalmente em indagar o significado dos fenômenos educativos na complexidade da realidade natural na qual se reproduzem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998. p. 102). Porém essa decisão foi apenas a primeira. Necessitou-se ainda de uma abordagem que ajudasse a dar conta do objetivo desta investigação: assim, elegeu-se como mais pertinente ao propósito em questão o *estudo de caso do tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2005).

A escolha desta abordagem aconteceu por serem satisfeitas tantas as condições apontadas por Yin (2001) como os critérios propostos por Kenny e Grotelueschen (1980, *apud* André, 2005) para se dar preferência ao estudo de caso. Os três critérios apontados para que se dê preferência ao estudo de caso são: 1. quando as perguntas de investigação são do tipo, “como” e “por quê”; 2. quando se tem pouco controle sobre o que pode acontecer por parte do pesquisador; e 3. quando o fenômeno de interesse esteja acontecendo na vida real, no cotidiano (YIN, 2001).

Já as condições apresentadas por Kenny e Grotelueschen (1980, *apud* ANDRÉ, 2005) para que se opte pelo estudo de caso são as seguintes: 1. que os objetivos de investigação não tenham como foco resultados comportamentais, ou sobre diferenças individuais, e, sim, que busquem resultados humanistas ou sobre diferenças culturais; 2. que as informações dadas pelos participantes não sejam julgadas em termos de falso ou de verdadeiro, mas que sejam tratadas com base na credibilidade; e 3. que haja “singularidade da

¹ Pérez Gómez (1998) elenca nove pressupostos básicos da investigação educativa, a saber: o conceito de realidade; as relações sujeito-objeto, investigador-realidade; os objetivos da investigação; as estratégias de investigação; as técnicas e instrumentos de investigação; o contexto de investigação; a credibilidade e transferência dos dados; os relatórios de investigação e a utilização do conhecimento. Apresenta como é concebido cada um desses tanto pelo enfoque positivista como pelo enfoque interpretativo, confrontando-os.

situação: a unidade vai ser escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja por que é representativo de muitos outros casos, seja porque é completamente distinto de outros casos” (ANDRÉ, 2005, p. 29).

Destaca-se esse último critério sobre a singularidade da situação, pois retrata bem a condição deste trabalho, que tem como foco uma situação que é representativa de muitas: o surdo inserido na escola regular pública, na capital onde o estudo se desenvolveu.

O estudo de caso do tipo etnográfico “é uma adaptação da etnografia ao estudo de caso educacional” (ANDRÉ, 2005, p. 23). Essa adaptação ocorre por considerar-se que certos requisitos da etnografia não se aplicam ou não necessitam ser observados na íntegra quando das investigações educacionais. Por exemplo, uma extensa permanência no campo, já que o pesquisador precisa adequar-se à temporalidade institucional (SARMENTO, 2003), ou seja, carece de ajustar-se ao ano letivo que diverge do ano civil e ainda, aos prazos protocolares das agências de pesquisa.

A etnografia com origem antropológica significa tanto um conjunto de técnicas para geração de dados sobre aspectos específicos, como valores, crenças, quanto uma descrição do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 2005). Tal tipo de estudo apóia-se, no princípio básico da etnografia, a *relativização*, fruto do *estranhamento* e da *observação participante*, como discute André (2005), respaldada por Dauster (1989) *apud* André, (2005). Essa autora destaca ainda a *descrição* e o papel diferenciado do *investigador*, como características essenciais da pesquisa etnográfica e, conseqüentemente, do estudo de caso etnográfico.

Explicitadas as escolhas e motivações do arranjo metodológico, passa-se a apresentar os participantes para, em seguida, tratar dos recursos metodológicos e procedimentos.

3.1 – Participantes

Participaram deste estudo 30 alunos e alunas da terceira série do Ensino Fundamental de uma escola municipal, de uma capital, do Nordeste do Brasil, além da professora da turma, da intérprete que acompanha a turma, da coordenadora e da pesquisadora.

Para a escolha da escola, foi realizado um levantamento na base de dados do INEP² das escolas públicas municipais que tinham alunos surdos incluídos. Feito isto, identificou-se as escolas que tinham o maior número de surdos, em seguida, buscou-se informações na Secretaria de Educação Municipal sobre as escolas que eram consideradas referência, ou se

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Site: <http://www.inep.gov.br/>

aproximavam dessa condição, no atendimento às crianças surdas. Desse modo, chegou-se a três escolas com características propícias à realização desse estudo:

1. ser uma escola pública municipal;
2. ter alunos surdos incluídos;
3. ser uma escola considerada referência no atendimento a crianças surdas.

Estabeleceu-se um número de ordem para estas escolas em função da satisfação desses critérios, de forma que a 1ª escola tinha maior reconhecimento, pela secretária de educação municipal, pelo trabalho que realizava do que a 2ª escola e assim sucessivamente. A 1ª escola também atendia ao maior número de alunos surdos.

Após seleção e localização da escola, foram realizadas duas visitas, com o fim de apresentar a proposta de pesquisa e solicitar autorização para realizar o estudo. Essas visitas ocorreram no meio do primeiro semestre letivo do ano de 2008. Na primeira oportunidade foi apresentada a proposta de pesquisa à coordenadora pedagógica, mas esta alegou que mesmo se interessando pelo trabalho, não podia atender à solicitação naquele momento por ter muitos estagiários frequentando a escola, e deixou aberta a possibilidade para outro momento. Depois de buscar a 2ª e a 3ª escolas para realização do estudo, que por questões de reforma e estrutura não tiveram condições de acolher o estudo, retornou-se à 1ª escola, quando faltava um mês para o final do primeiro semestre. Desta vez, após reapresentação da proposta, obteve-se autorização para o estudo³ (Anexo A).

A coordenação pedagógica indicou, segundo a disponibilidade da escola, duas turmas de 3ª série (hoje denominadas de quarto ano), que já não tinham mais estagiários frequentando. A pesquisadora junto com a coordenadora pedagógica consultou as professoras e as intérpretes sobre a participação de suas turmas na pesquisa. A Professora e a Intérprete da turma “B” se manifestaram favoráveis e concordaram em participar. Chegou-se assim à turma participante do estudo, ficando acertado que as visitas da pesquisadora iniciar-se-iam no segundo semestre letivo.

Solicitou-se a anuência dos pais e responsáveis pelas crianças para a participação delas no estudo, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE⁴ (Apêndice A), que foi apresentado na primeira reunião de pais do semestre aos que compareceram e, posteriormente, em outras situações do cotidiano escolar, aos que faltaram.

³ A autorização da escola foi incorporada à documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAL, para obtenção do parecer que autoriza a realização da pesquisa com seres humanos.

⁴Procedeu-se do mesmo modo com todos os envolvidos no estudo. O TCLE também faz parte dos requisitos para obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.

Para identificação dos/das participantes utilizaram-se suas iniciais maiúsculas, seguidas de sua idade, mais a letra “m” quando meninos e a letra “f” quando meninas, acrescidas ainda das letras “O” para ouvintes e “S” para surdos, precedido por um número de ordem. Por exemplo: **MGFL 10 f O**, uma menina com 10 anos ouvinte ou **DISS 11 m S**, um menino com 11 anos e surdo. Como ilustrado na Quadro 9 abaixo:

Quadro 9: Identificação das crianças da 3ª série (turma estudada)

1	ACMR11fO	6	GCL09fO	11	KSO11fO	16	LFSG10mO	21	MFS9mO	26	TCL10fO
2	ABS10fO	7	HCPC9mO	12	KSFT9fO	17	MASS10fO	22	MAN9mO	27	TKRO10fO
3	ARA10mO	8	JLA13mO	13	LSFA10fO	18	MENB12mS	23	NVS9mO	28	VRM14fS
4	CEMC9mO	9	JLSS9mO	14	LCS9mO	19	MGFL9fO	24	NASA9mO	29	VSS9fO
5	DISS11mS	10	JAVC9fO	15	LGLA14mS	20	MJSS10mO	25	SWSN11mS	30	WJSS12mO

Fonte: elaboração própria (2009)

Nos casos da professora, da intérprete, da coordenadora e da pesquisadora foram utilizadas as abreviações: **Prof.**, **Inter.**, **Coord.** e **Pesq.** respectivamente. Quando a escola, cenário da pesquisa, foi mencionada, fez-se uso do substantivo escola com a inicial maiúscula: **Escola**.

Apresenta-se, a seguir, uma caracterização dos envolvidos na pesquisa: a escola, a professora, a intérprete, a coordenadora, a pesquisadora e a turma.

3.1.1 – A Escola

A Escola na qual se realizou este estudo existe há 28 anos e já há algum tempo atende alunos com necessidades educacionais especiais, com destaque para deficiência auditiva/surdez e deficiência mental. É localizada num bairro popular da capital com forte atividade comercial e uma infra-estrutura razoável, faltando, contudo serviços de saúde.

A estrutura física da escola é satisfatória. Dispõe de 10 salas de aula, 2 salas de recursos⁵, sala de vídeo, laboratório de informática, sala de leitura, refeitório, cantina, quadra descoberta, entre outras dependências para uso administrativo.

A Escola funciona nos três turnos: no período da manhã com a primeira fase do Ensino Fundamental; à tarde e à noite a Escola trabalha com a segunda fase do Ensino Fundamental. No ano de 2008 atendeu a 1.143 alunos, destes 330 no período matutino, sendo 94 distribuídos em três turmas de 3ª série, uma delas alvo deste trabalho. De acordo com as informações fornecidas pela Coordenadora pedagógica, as crianças com necessidades educacionais especiais do turno matutino totalizavam 36, das quais 18 são surdas.

⁵ As salas de recursos estão sendo substituídas por salas multifuncionais para o atendimento educacional especializado. A substituição está em processo e visa atender às determinações do Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008b). Uma dessas salas era destinada ao atendimento das crianças deficientes auditivas /surdas e a outra sala destinada ao atendimento das demais necessidades educacionais especiais.

O corpo docente da escola é composto por professores concursados e com formação em nível superior, segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola. No turno em que foi desenvolvida esta pesquisa trabalhavam 9 professores em sala de aula, 4 intérpretes nas turmas com crianças surdas. Além de outras professoras: de Educação Física, de Informática, da sala de recursos, mais funcionários responsáveis pela sala de vídeo e biblioteca, além da coordenadora pedagógica. Ainda trabalhavam o pessoal da secretaria e a equipe de apoio e manutenção.

3.1.2 – A Professora, a Intérprete, a Coordenadora e a Pesquisadora

A professora da turma é concursada, tem formação de nível médio no curso Normal, fez seu primeiro curso superior em outra área e atualmente faz curso de Pedagogia a Distância. Iniciou seu trabalho na Escola no meio do ano letivo de 2007, quando teve sua primeira experiência com a inclusão. No turno oposto ao que trabalha nesta Escola, também é professora de outra escola pública.

A intérprete tem formação em Psicologia e pós-graduação em duas áreas: Orientação Sexual e Deficiência Auditiva. É concursada e trabalha em outra escola do Estado no período vespertino, desenvolvendo a atividade de intérprete na sala de aula regular igualmente ao que faz no período matutino. Está na Escola, foco deste estudo, há pouco mais de um ano e meio, mesmo período que a professora da turma.

Quanto a sua experiência com a Educação de Surdos, antecede ao movimento inclusivo e ao trabalho com a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Acompanhou a mudança de abordagem do ensino oralizado para o reconhecimento da LIBRAS como primeira língua dos Surdos.

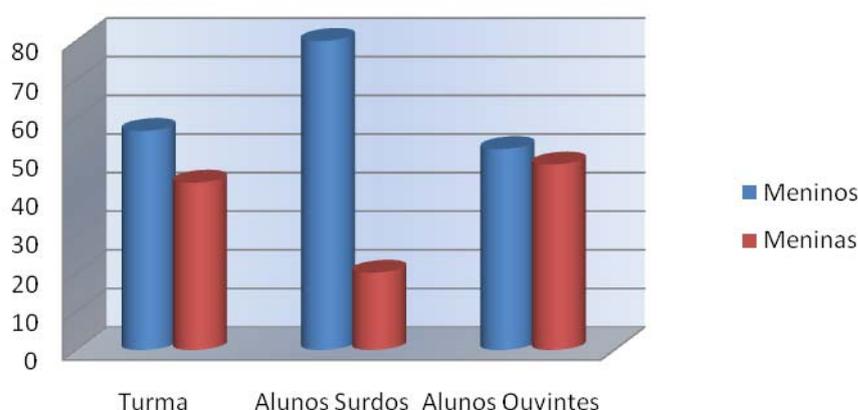
Já a coordenadora pedagógica possui pós-graduação em Formação Docente e é graduada em Pedagogia, trabalha na Escola há três anos e há um ano e meio está nesta função. Tem 17 anos de experiência como professora na Educação Básica.

A pesquisadora é formada em Psicologia (licenciatura e formação de psicólogos) e especialista em Psicologia Educacional/Escolar. Não tinha nenhum vínculo anterior com a Escola. Fez curso básico de LIBRAS para sua inserção na Escola.

3.1.3 – A Turma

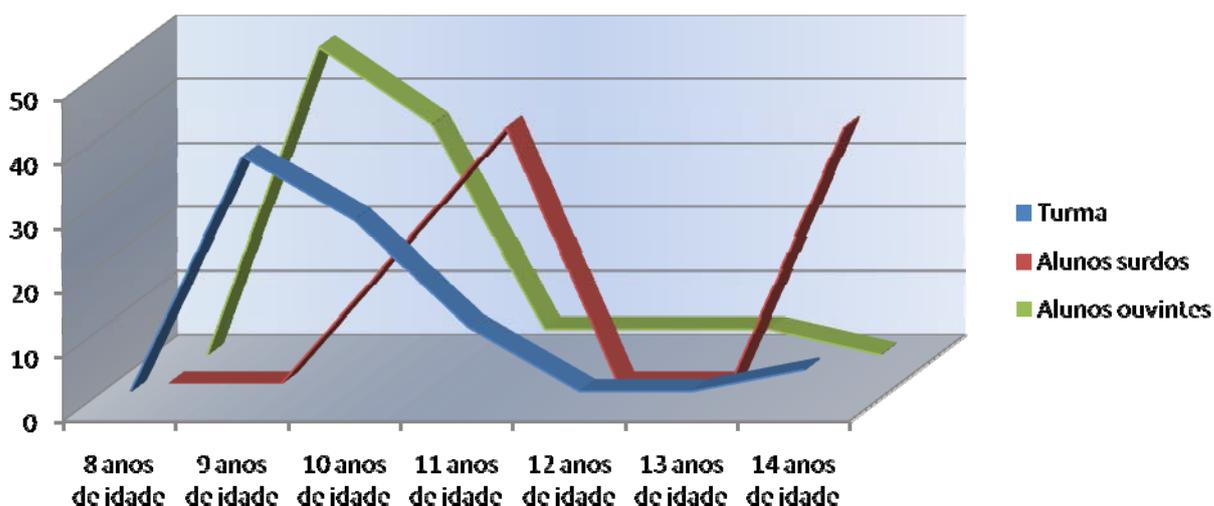
A turma da 3ª série era formada por 30 alunos, dentre estes, 4 alunos e 1 aluna com surdez. Os Gráficos 1 e 2 apresentam a distribuição da turma por sexo e por idade⁶ respectivamente. Observou-se que pouco mais da metade da turma era constituída por meninos, e 70% da turma estavam com idade entre 9 e 10 anos, entre estes, apenas 1 dos surdos. Outros 26,7% tinham entre 11 e 14 anos. É interessante salientar que metade dos alunos fora da faixa etária (de 11 a 14 anos), quatro eram alunos surdos: dois com 11 anos, mais a aluna com 14 anos e outro aluno com a mesma idade.

Gráfico 1: Distribuição da turma por sexo (%)



Fonte: elaboração própria com base em informações fornecidas pela Escola (2009)

Gráfico 2: Distribuição da turma por idade (%)



Fonte: elaboração própria com base em informações fornecidas pela Escola (2009)

⁶ Considerou-se a idade que os alunos apresentavam, no início do ano letivo, segundo notas da Coordenação.

Na composição da turma, apenas 5 estudantes eram novatos, ou seja, era o primeiro ano deles na Escola. Entre os novatos, só uma estudante era ouvinte, os outros 25 já estudavam na Escola – incluindo um dos alunos surdos – mas vinham de turmas diferentes. Dos outros 4 novatos, 3 vieram da mesma escola pública e 1 de outra escola também pública. Esta última aluna já havia estudado com o único aluno surdo que já estudava na Escola, mencionado acima, e também já tinha sido acompanhada pela Intérprete em outra escola.

3.2 – Recursos metodológicos e procedimentos

Em decorrência da posição metodológica tomada, o *design* de investigação reconhece o pesquisador como o principal instrumento no processo investigativo. Além disso, foi inevitável o uso de múltiplos instrumentos que se complementaram – considerando a dinâmica existente na questão de pesquisa e no próprio caminho escolhido, com vistas a dar conta do objeto proposto de forma mais eficaz. Sendo assim, empregaram-se como recursos metodológicos a observação participante e as entrevistas, já característicos da pesquisa com foco etnográfico, o teste sociométrico e o desenho temático explicitados na sequência.

A inserção da pesquisadora no campo de estudo aconteceu logo no primeiro dia de aula do segundo semestre. A coordenadora pedagógica conduziu-a até a sala e a apresentou rapidamente à turma, informando que a pesquisadora faria um trabalho com eles e que após o recreio daquele dia haveria uma atividade de apresentação. As crianças participaram da atividade de apresentação proposta pela pesquisadora e logo se estabeleceu o vínculo com a turma, professora e intérprete, facilitando a dinâmica do trabalho de pesquisa.

As **observações** aconteceram da seguinte forma: visitou-se a turma até três vezes por semana no período de 21/07 a 28/11/2008, durante as atividades em sala de aula totalizando, 35 visitas (Apêndice B).

O foco das observações esteve nos alunos com surdez e na interação destes com seus colegas ouvintes, e nos ouvintes quando estes interagem ou se referiam aos surdos. Também foi foco o contexto que essa interação aconteceu. Consideraram-se situações interativas momentos de contato, comunicação e trocas entre os alunos surdos e ouvintes. Seguindo o roteiro de observação (Apêndice C), notou-se ainda a disposição dos alunos na sala, os lugares que ocupavam e os colegas que os circundavam, além do tipo de interação que mantinham (pró-sociais, agressivas, lúdicas) durante as atividades de rotina da sala de aula.

Na maior parte do tempo das observações, a pesquisadora sentou-se no fundo da sala e procurou manter-se reservada, mas disponível às questões das crianças e à interação com estas. Com a boa receptividade do grupo, em pouco tempo a pesquisadora já fazia parte da

turma da 3ª série – sendo até representada nos desenhos das crianças, e da rotina escolar, participando dos momentos no refeitório e atividades extraclases.

O registro dessas interações foi feito de duas formas: a primeira, e em maior parte do tempo, em notas de campo no diário de pesquisa (Apêndice D) e, em alguns casos, foi gravado um relato da pesquisadora sobre as suas notas e observações. Na segunda forma de registro foram adotadas sessões de filmagens (nas últimas observações) na perspectiva da Análise Interacional (JORDAN e HENDERSON, 1995). Para tanto, utilizou-se uma câmera filmadora e fitas virgens 8mm, obtendo-se, aproximadamente, 4 horas de filmagens do cotidiano da turma.

As sessões de filmagens ocorreram nas 4 últimas observações, em situação de aula, de prova, e da festa de encerramento e tiveram duração variada de acordo com a atividade. A familiaridade da pesquisadora com as crianças e a confiança desenvolvida na relação com elas facilitou essa etapa, pois não houve discrepância na dinâmica da turma pela inserção da filmadora.

Outro instrumento privilegiado nesse processo foi a **entrevista**. Este recurso foi imprescindível para contextualizar as condições de interação, a partir da fala dos próprios participantes e serviu de suporte como elemento esclarecedor para as observações. As entrevistas semi-estruturadas (Apêndice E) foram realizadas com a professora, com a intérprete, com a coordenadora pedagógica, com dois alunos ouvintes e com o grupo das crianças surdas, totalizando 6 entrevistas. As entrevistas foram registradas em áudio e aconteceram nas dependências da escola. Especificamente nas entrevistas com os alunos surdos, o registro foi feito em *video-tape*, além de contar com o auxílio de intérprete⁷.

Para iniciar o conhecimento das interações sociais do grupo em questão, estabeleceu-se um recurso metodológico capaz de facilitar a investigação junto às crianças, com intuito de garantir oportunidades mais equitativas de expressão, no caso o **Desenho Temático**.

A Psicologia, de modo geral, e a área de psicoterapia com crianças dão um lugar de destaque ao desenho pelo seu poder para expressão humana, tendo desenvolvido, inclusive, testes e padronizações para sua interpretação. Todavia, tal perspectiva não se aplica à intenção de seu uso nesta pesquisa: o que se pretendeu foi utilizar o desenho como facilitador para comunicação com as crianças envolvidas. Nesse sentido, Arfoulloux (1976) pontua que o desenho para a criança é algo prazeroso, e que “esse prazer a ser compartilhado, como em

⁷ Apesar de a pesquisadora ter feito por ocasião da pesquisa um curso básico de LIBRAS para poder desenvolver um mínimo de contato com os alunos surdos, não possuía fluência suficiente para realizar as entrevistas, necessitando do auxílio de uma intérprete.

outras formas de atividade, institui o valor do desenho enquanto forma de comunicação e de relação entre a criança e o adulto” (ARFOULLOUX, 1976, p. 129. Grifo da pesquisadora).

Compreende-se que as crianças são melhores em expressar seus sentimentos e opiniões através do brincar (NEMIROFF, 1995), de modo que a proposta de atividades que lhes pareçam livres e lúdicas podem ser mais eficientes para recolher suas impressões sobre as situações que vivem.

Para realização dessa atividade distribuiu-se folhas de papel e foi utilizada a seguinte consigna: *Desenhe você e seus amigos de sala de aula*. A aplicação foi coletiva⁸, em sala de aula, seguida de uma breve enquete em função dos desenhos: *Onde você está no desenho? Quem são seus amigos? O que fazem? Em que lugar vocês estão?* Desta vez, participaram 24 crianças, entre elas 2 dos alunos surdos e a aluna surda. Foi uma das primeiras atividades realizadas com o grupo. As orientações para realização da atividade para as crianças surdas foram dadas em LIBRAS, pela pesquisadora.

Valeu-se ainda do **Teste Sociométrico**. O argumento de Bastin (1966) que se expõe a seguir parece ser suficientemente claro para se compreender o uso dessa técnica como ferramenta na pesquisa proposta. Este autor julga o teste um utensílio capaz de fornecer informações “sobre a vida íntima dos grupos que [o professor] educa ou examina, assim como a posição social e o papel de cada indivíduo nesses grupos” (BASTIN, 1966, p. 15).

Este instrumento, como exposto no primeiro capítulo, consiste na eleição de colegas feita pelos membros de um grupo para realizarem juntos uma determinada atividade, e também na eleição de outros colegas com os quais não querem realizar juntos essa mesma atividade. É um teste flexível e de fácil aplicação; contudo, requer bastante cuidado em sua preparação e análise, dada sua complexidade para construção das matrizes sociométricas.

A versão que se elaborou para o grupo em questão consistiu no seguinte: solicitou-se que os alunos circulassem, no formulário fornecido, a foto⁹ de cinco amigos que levariam consigo a um parque de diversões e cinco amigos que não levariam. Para tanto, deveriam utilizar a cor azul e vermelha, respectivamente (Apêndice F). Do mesmo modo, que na técnica do desenho, buscou-se garantir que as crianças com surdez fossem tratadas com equidade em relação ao acesso a esta atividade. Assim, para a realização do teste, teve-se à disposição os formulários elaborados e lápis de cera nas cores azul e vermelha em quantidade suficiente

⁸ A aplicação ocorreu em dois momentos: primeiro com algumas crianças que estavam sem atividade e quiseram participar (em 31/jul/2009) e depois com o grande grupo (em 05/ago/2009).

⁹ No formulário distribuímos as fotos dos alunos em ordem alfabética, em cinco colunas e seis linhas.

para o grupo. Das 30 crianças da turma, 29 participaram desta atividade, um aluno ouvinte faltou e depois não quis dela participar.

3.3 – Tratamento dos dados gerados no campo

Os dados gerados no campo foram submetidos a um tratamento específico, de acordo com a natureza das informações geradas. As notas de observações, depois de repetidas leituras foram agrupadas por episódios que se repetiam ou que se diferenciavam na rotina da turma. Bem como os vídeos que foram vistos e revistos, possibilitando o recorte de unidades de análise que foram transcritas.

As entrevistas registradas em áudio foram transcritas seguindo o exemplo exposto no Apêndice G, conservando-se o aspecto coloquial da fala dos entrevistados, e as registradas em *video-tape*, foram transcritas com a ajuda de um intérprete de LIBRAS. Após transcritas as entrevistas, com a **Prof.**, a **Inter.** e a **Coord.** disponibilizou-se uma cópia para que estas participantes pudessem ler suas entrevistas e, não tendo ressalvas, autorizarem o uso. Esse material foi ouvido/lido inúmeras vezes para apreensão de seu conteúdo. Serviu de apoio para as observações e para a sua análise. Identificou-se nas entrevistas passagens que ilustravam, confirmavam e esclareciam a dinâmica da turma.

Os desenhos foram agrupados pelas temáticas que apresentavam, e depois separados, identificando-se aqueles em que apareciam as crianças surdas e os desenhados por elas; como síntese, foi produzido um quadro (Apêndice H).

Do teste sociométrico foi feita a apuração através da construção da matriz sociométrica (Apêndice I), segundo o modelo proposto por Alves (1964) e Bastin (1966).

Por fim, utilizou-se da versão *demo* do *software Sociometri Pro 2.3* (LEDIS GROUP, 2003) e elaboraram-se 3 figuras-sínteses: uma referente aos ouvintes e suas interações com os colegas surdos (escolhas) e o outro referente aos alunos surdos e seus colegas ouvintes (rejeições). Estas figuras mostravam com quem cada aluno tinha se relacionado e, quando possível identificar, se a interação foi positiva ou negativa. A terceira figura sobre as reciprocidades de escolhas e rejeições entre os alunos.

Os resultados e a análise do *corpus* de pesquisa são explicitados e discutidos no capítulo seguinte. A análise tomou por base a discussão teórica apresentada nos capítulos iniciais em confronto com os resultados obtidos.

4 – A CONVIVÊNCIA ENTRE ALUNOS SURDOS E OUVINTES NA ESCOLA

Expõe-se nesta seção os dados gerados que constituíram o *corpus* deste trabalho e a sua análise, partindo dos aspectos mais gerais para os mais específicos: **a turma** com seu contexto e **os estudantes e suas interações**.

Lembra-se que o enfoque que se acolheu para a análise considera a natureza e complexidade do fenômeno estudado e o compreende em seu processo de transformação e mudança: o enfoque sócio-histórico-cultural. Acompanhou-se a mesma lógica utilizada por Fumes (2001), que trabalhou com a interação entre alunos nas aulas de Educação Física. Reconhece-se o pesquisador como instrumento de pesquisa, pois suas análises são influenciadas pelo lugar sócio-histórico que ocupa (FREITAS, 2002). Nesta direção, a contradição e o conflito são concebidos como parte do processo de pesquisa, visão dialética que possibilita a flexibilidade necessária ao trabalho de análise e permite a focalização progressiva. Foram os eventos ocorridos que direcionaram o caminho de pesquisa bem como a análise, mais do que as posições adotadas anteriormente.

4.1 – O cenário: conhecendo a turma pesquisada

Com base nas notas de campo e filmagens fruto das observações, faz-se uma descrição do ambiente da turma, partindo dos aspectos físicos e estruturais até sua dinâmica de funcionamento.

4.1.1 – O espaço físico da sala de aula

A sala de aula que a turma esteve acomodada media aproximadamente 35m². Possuía quatro janelas basculantes medindo em média 1 metro de largura por 1,20m de altura, e ocupavam quase toda a extensão da parede lateral oposta à parede onde se situava a porta. A parede lateral que abrigava a porta em uma das extremidades possuía um espaço vazado por toda sua extensão para circulação do ar, 20 cm acima da porta; e acima destes, um ventilador grande que se somavam a outros dois fixados na parede em oposição. As paredes eram cobertas por azulejos até a metade de sua altura, como mostra o exemplo na Figura 4.

À frente¹, perpendicular à porta, tinha-se um quadro verde e a seu lado um quadro branco já gasto, ao lado destes havia ainda um mural, os três objetos preenchiam quase todo o comprimento da parede. Acima do quadro, havia o alfabeto e abaixo de cada uma das letras sua representação na datilologia². Existia também um cartaz com os numerais e sua representação na datilologia, afixado na parede lateral, entre a primeira e a segunda janela. Estes cartazes eram o único recurso visual para os surdos na sala. No centro da parede de fundo, havia a colagem em papel de uma árvore e alguns cogumelos em volta, fazendo referência a um jardim ou campo. Ocasionalmente havia cartazes das paredes referentes aos trabalhos das turmas da noite e da tarde.

A iluminação da sala era artificial e, se desligadas as luzes, o ambiente ficava escuro. A sala dispunha de seis filas e em cada uma das filas, em média, sete bancas com cadeiras separadas, deixava o ambiente sem espaço livre e dificultava a circulação dos alunos. As bancas e cadeiras estavam gastas, eram pesadas e precisavam de reparos. Havia um lixeiro atrás da porta. O birô da professora ficava em frente ao mural, ao lado esquerdo do quadro branco, encostando a lateral na parede onde ficavam as janelas.

Figura 4: Exemplo da sala de aula da escola³



Fonte: Imagem fornecida pela Escola.

4.1.2 – O cotidiano da turma

As atividades da Escola iniciavam às sete horas, mas as atividades da turma geralmente iniciavam depois das sete e meia. Durante algum tempo a pesquisadora pensou que as aulas na escola começavam as sete e trinta, pois era quando se iniciavam as atividades na turma, descobrindo depois seu engano, passou a chegar antes, às sete horas.

¹ Considerou-se a frente da sala, a parede onde está localizado o quadro-verde, perpendicular à porta, situada na parede lateral direita.

² Datilologia: comunicação através de sinais feitos com os dedos, por exemplo, o alfabeto manual dos surdos.

³ Esta não foi a sala da turma pesquisada, mas por as salas de aula da escola serem similares, fez-se uso da imagem fornecida pela escola para ilustração do ambiente físico da turma.

A ordem de chegada muitas vezes foi a seguinte: primeiro dois terços dos alunos chegavam, junto com os outros alunos da Escola, depois a **Inter.** e a **Pesq.**, outros alunos iam chegando e a **Prof.** chegava depois, por volta das sete e meia. As crianças freqüentemente dispunham de um tempo livre antes da aula, situação em que foi possível observar as interações entre os alunos de maneira mais espontânea. Em relação à Escola, esta era uma situação particular, não se repetindo com outras turmas.

Durante esse tempo livre as crianças passeavam pela Escola, entrando e saindo da sala de aula, conversavam entre si, brincavam e provocavam umas as outras em tom de brincadeira, o que às vezes acabava em brigas. Os alunos surdos chegavam cedo à Escola e não se isentavam desta movimentação no início da aula. Interagiam muito entre si e com as outras crianças.

Nas segundas-feiras, o ritual de chegada era diferente, todas as turmas se reuniam em filas no pátio da escola, junto com seus professores, para acompanhar a execução do Hino Nacional, seguindo para suas classes depois. A intérprete da 4ª série fazia a interpretação em Libras do Hino para seus alunos surdos.

Além das atividades em sala de aula, a turma tinha aulas de informática nas terças-feiras, no Laboratório da Escola, quando a turma era dividida em dois grupos, que se revezavam a cada quinze dias. Outra atividade extraclasse era a aula de Educação Física nas quintas-feiras, muito esperada pelas crianças, que sob forma de recreação, acontecia geralmente na quadra e nos espaços livres da Escola. Algumas crianças não participavam, por dizerem não gostar: entre elas, 3 das 5 crianças surdas da turma: a menina (**28-VSS9fO**) e 2 meninos (**15-LGLA14mS** e **25-SWSN11mS**). Às sextas-feiras aconteciam as aulas de Artes e Religião, que eram mais descontraídas. Ocasionalmente, iam à sala de vídeo para alguma atividade.

Ao toque do sinal indicando recreio, as crianças saíam correndo da sala em direção ao refeitório e de lá, se dispersavam pelo pátio. As crianças com surdez, em geral buscavam os outros colegas surdos das outras séries. Dois alunos surdos (**5-DISS11mS** e **18-MENB12mS**), geralmente se dirigiam para quadra, para jogar futebol com os colegas ouvintes da sua e de outras turmas. O retorno para sala de aula durante os dias observados sempre ocorreu após as demais turmas.

Em geral, as aulas consistiam em fazer as atividades do livro didático, copiando-as no caderno. Estas eram corrigidas pela professora em sala com o auxílio do quadro verde. Também aconteciam exposições orais. Como as atividades quase que se resumiam em “cópias” (do livro ou do quadro), as crianças ficavam muito tempo “livres”, e poucas

realmente executavam as tarefas. Passeios pela sala, conversas, brincadeiras que às vezes se tornavam brigas, ocupava o tempo das crianças em sala de aula. Isso foi preponderante principalmente para as crianças surdas.

Os lugares eram marcados, mas havia flexibilidade em relação a isso. Às vezes, durante o mesmo dia de aula, a localização de algumas destas crianças pela sala variava muito. As crianças surdas estavam entre as que mais mudavam de lugar, houve situações de estarem sentadas mais próximas uma das outras e outras que ficavam espalhadas pela sala. As trocas de lugares eram menos frequentes quando se sentavam em duplas, pondo as bancas lado a lado, disposição que os alunos gostavam muito.

As crianças que se sentavam nas primeiras bancas de cada fila (**2-ABS10fO**, **4-CEMC9mO**, **9-JLSS9mO**, **14-LCS9mO**, **23- NVS9mO**), coincidentemente, eram as que estavam na faixa de correspondência idade/série, eram também as que apresentavam melhor desenvoltura nas participações e no rendimento escolar (segundo relato da professora). Além disso, eram as que mais desfrutavam da atenção da professora.

4.1.3– A dinâmica das interações

Os papéis da professora e da intérprete em relação às crianças surdas não eram claros, na dinâmica da turma. Raras foram às vezes (cerca de três durante o período observado) em que a intérprete ficou à frente da turma para interpretar para as crianças surdas, como também foram raras as vezes em que a professora voluntariamente dirigiu-se aos alunos surdos para explicar-lhes algo. Como se para a **Prof.** só a **Inter.** fosse a responsável por eles e em contra partida, para a **Inter.**, a **Prof.** é quem fosse a responsável, num trabalho sem parceria.

Esta situação ficou evidente no primeiro plantão pedagógico⁴ do segundo semestre. A **Inter.** não foi esse dia e a **Prof.** ao receber a mãe de um aluno disse que não podia dizer muita coisa sobre o aluno, que ela deveria procurar a **Inter.** durante a semana, já que esta não se encontrava na escola no momento.

Nas ocasiões em que a pesquisadora precisou falar à turma, solicitou a intérprete sua atuação, ao que esta atendeu de modo parcial. Em algumas situações, a própria pesquisadora,

⁴ O plantão pedagógico acontecia uma vez por bimestre e constava no calendário de planejamento das atividades. Neste dia não havia aula e a professora/intérprete recebiam os pais para falar sob o desempenho dos alunos.

utilizando-se do Português sinalizado⁵, comunicou, ela mesma, a informação às crianças surdas – como no dia da atividade do desenho – e pareceu ser compreendida por elas.

A intérprete, de modo geral, auxiliava no controle disciplinar da turma, que era muito inquieta, chamando a atenção dos alunos em geral. Boa parte do tempo, em sala, a intérprete ficava sentada na primeira banca em frente ao birô da professora. Frequentemente, quando os alunos surdos estavam muito dispersos, eram levados por ela para fazer alguma atividade paralela na sala de recurso, ao que chamava de reforço. Não houve em sala de aula nenhuma modificação do método/estratégia pedagógica em função da especificidade do processo de aprendizagem das crianças com surdez.

A maioria das crianças da turma morava nas proximidades da Escola, algumas eram vizinhas e até parentes, de forma que tinham oportunidades de conviver fora do ambiente escolar. Na entrevista, a **Prof.** apontou essa condição como uma das causas da afinidade de algumas crianças, como por exemplo, **16-LFSG10mO**, **21-MFS9mO**, **22-MAN9mO** e **24-NASA9mO**, confirmada tanto pelo sociograma quanto pelos desenhos.

Nenhuma das crianças com surdez morava perto de colegas ouvintes. A Escola pesquisada era referência para os surdos e eles se deslocavam de bairros mais distantes para ter acesso à instituição. Os alunos com surdez tinham entre si uma relação mais próxima, esta observação foi confirmada nas entrevistas tanto da **Prof.** quanto da **Inter.**

Dentre eles, 3 eram ainda mais próximos e formavam um subgrupo: **5-DISS11mS**, **18- MENB12mS** e **25-SWSN11mS**; estes tinham idades aproximadas e frequentavam juntos outra instituição pública de atendimento aos surdos. Os responsáveis por estas crianças se revezavam no acompanhamento delas até a escola e a instituição, pois moravam perto umas das outras e se conheciam há algum tempo.

O outro aluno surdo, **15-LGLA14mS** e a aluna surda, **28-VRM14fS**, formavam o outro subgrupo, eram os mais velhos e embora não morassem perto, já haviam estudado juntos em outra escola. Estes eram mais distantes tanto dos outros surdos como da turma. A **Prof.** reconhecia a proximidade dos dois, evidenciada também pelo teste sociométrico, desenho e observações.

Um dos fatores que justifica a afinidade deles pode ser a idade, variável considerada por Moreno (2004) como relevante para essa faixa etária. Junto a isso, os alunos deste subgrupo estão numa idade que concebem a amizade a partir de uma idéia de reciprocidade e trocas mútuas, pouco presente nas crianças mais novas (PALÁCIOS, GONZÁLES e

⁵ Em virtude da pouca fluência da pesquisadora em LIBRAS, sua comunicação com as crianças surdas dava-se através da mistura da LIBRAS e do Português sinalizado.

PADILHA, 2004). Oliva (2004) comenta que é nessa fase que **15-LGLA14mS** e **28-VRM14fS** estavam, início da adolescência, que se intensificam as relações com pessoas do outro sexo, considerando a possibilidade de se ter um amigo do sexo oposto.

Uma inferência que se faz sobre estes dois alunos, é que, afóra as variáveis já comentadas, questões sobre a sexualidade carregadas de tabus e que se apresentam de modo diferente para cada um desses dois, interferiram em suas interações com o restante da turma. O rapaz desta dupla apresentava algumas vezes comportamento afeminado e era recriminado por alguns colegas, por exemplo, **8-JLA13mO** e **25-SWSN11mS**, e pela **Inter.**. O fato de **15-LGLA14mS** estar quase sempre entre as meninas (**11-KSO11fO** e **26-TCL10fO**) também chamava a atenção dos colegas.

Certo dia (notas de campo, 21/ago/2008), durante a aula enquanto “faziam” atividade em sala, **25-SWSN11mS** com expressão de surpresa foi até a **Pesq.** (que fazia observação no fundo da sala) para dizer (com tom de delatar) que **15-LGLA14mS** havia passado batom. As colegas **27-TKRO10fO** e **12-KSFT9fO** desmentiram e esclareceram que se tratava de um protetor labial que podia ser usado tanto por meninas como por meninos (notas de campo, op. cit.). Não está em questão aqui o comportamento de **15-LGLA14mS** e suas possíveis significações, mas a percepção e significação atribuída pelo colega que o reprovava.

Em outra ocasião, **8-JLA13mO**, com tom de bronca, fala irritado com **15-LGLA14mS** em resposta ao seu comportamento de rebolar, brincando de exhibir-se para algumas meninas:

– Seu Porra! Não mostre a bunda. Você é um homem!

8-JLA13mO

Notas de campo, 11/set/2008.

Neste mesmo dia, a **Inter.** aproximou-se da **Pesq.** e perguntou se ela havia observado o aluno surdo aqui em questão, ao que a **Pesq.** respondeu perguntando sobre que aspecto ela se referia. A **Inter.** continuou:

– Ele tem todos os predicados de viado. Não há o que fazer. Já avisei aos pais.

Inter.

Notas de campo, 11/set/2008.

O preconceito e o tabu sobre assuntos de ordem da sexualidade são explícitos na fala da **Inter.** não só neste momento⁶. Miras (2004) comentando sobre as representações mútuas de professores e alunos, afirma que essas representações têm um papel determinante nas relações e interações entre eles e incidem sobre o seu resultado. As representações que o educador tem e deixa transparecer para as crianças também influenciam as interações que se desenvolvem entre elas, reforçando estigmas e preconceitos.

Neste sentido, recorda-se de uma característica essencial dos papéis sociais: que eles são aprendidos. Como afirma Glat (1995, p. 55) entre outros autores, os indivíduos estigmatizados desempenham comportamentos papéis sociais correspondentes ao seu rótulo.

Em relação a **28-VRM14fS**, a questão da sexualidade estava presente em suas conversas e brigas. O conhecimento desta aluna sobre o tema da sexualidade parecia maior que o de seus colegas em geral, talvez em função de sua idade. Seus comentários, palavrões e xingamentos, ou a constante referência a assuntos de ordem sexuais eram motivos de comentários, queixas e reclamações das crianças às educadoras da turma.

Na visão da **Inter.**, revelada na entrevista⁷ como se pode ver no recorte abaixo, **28-VRM14fS** não é bem aceita por seus colegas e isto é confirmado pelas técnicas do desenho e do sociograma:

Eu não vejo [**28-VRM14fS**], por exemplo, A [**28-VRM14fS**] eu sinto que não gostam dela, que rejeita ela, os amigos, os surdos, entendeu?
Inter.
 Entrevista, 02/set/2008.

Soma-se a isto que a intérprete em sua fala deixa claro quem ela considera que seriam os amigos da aluna: os surdos. Restringindo o grupo de amigos aos que partilham a mesma deficiência.

Na sequência, quando perguntada sobre quem seria mais próximo da aluna enfocada aqui, a **Inter.** fez referência à relação dela com **15-LGLA14mS** e com as outras meninas, reforçando o que se tem comentado até aqui. Os trechos que seguem, mostram não só essa realidade, como o próprio sentimento da **Inter.** em relação a **28-VRM14fS**, que é ambíguo:

⁶ Essa não foi a única vez que a intérprete se referiu a dessa forma a **15-LGLA14mS**. Ela já havia feito comentários dessa natureza e foram registrados nas notas do dia 02/set/2009.

⁷ Preservou-se a característica coloquial das falas nas transcrições das entrevistas.

Olha, às vezes eu vejo ela muito mais próxima com [15-LGLA14mS], com [15-LGLA14mS] assim... E das meninas não vejo assim ela... fazer muito amizade com as meninas, não sei se as meninas não dão valor. Ela é muito, sozinha. Eu vejo ela muito só. As meninas não dão valor. Todo mundo acha que ela é safada, que ela é pornográfica, que ela é isso, que ela é aquilo e aí dão um certo, desprezo a ela, eu sinto por ela isso aí, sinto mas agente não pode fazer nada (...).

Inter.

Entrevista, 02/set/2008.

E é uma menina assim... que eu tenho pena dela, tento ajudá-la mesmo me arrependendo, porque ela é muito danada.

Inter.

Entrevista, 02/set/2008.

Ainda comentando sobre sua relação com aluna, a intérprete diz:

Digo não, eu vou ficar [refere-se a aceitar a aluna na escola quando houve oposição de alguém]. Fiquei. Quando ela me dá trabalho eu digo eu não devia ter aceito você, porque você... já começo, né? Tem que passar na cara às vezes, ninguém queria você aqui na escola, ninguém mesmo, eu digo não vou ficar. Me dá muito trabalho, me faz raiva. Aí eu às vezes, faço de conta que não dou valor a ela. Ela chega me beija, eu digo que não quero beijo de Judas. Mas é só o momento, né? Para ver se ela melhora.

Inter.

Entrevista, 02/set/2008.

A ambivalência presente nessa relação se repete nas interações da turma com **28-VRM14fS** e vice-versa, como será possível visualizar mais adiante na análise do sociograma.

Cabe aqui uma alusão à importância do adulto no processo de socialização da criança, e assim na sua interação com os colegas. Moreno (2004) afirma, quando está tratando dos determinantes da experiência social, que as relações verticais (aquelas entre adultos e crianças) têm a ver com as relações horizontais que a criança estabelece. A autora reconhece ainda que os estilos educativos dos pais (mas também de educadores) se constituem em modelos para as crianças (MORENO e CUBERO, 1996). A repetição do padrão da interação da intérprete com a aluna em foco, nas suas interações com os colegas parece ser um reflexo dessa relação vertical, que funciona como modelo para os alunos em geral.

Considerando que a **Inter.** já acompanhou⁸ **28-VRM14fS**, sendo sua intérprete em outra escola, e portanto, conhecendo-a há mais tempo, e o que está relatado acima, pode se inferir que a **Inter.** se constitua em um adulto de referência significativa para **28-VRM14fS**, em quem se espelha. Dessa forma, o padrão ambíguo de relação entre elas parece ter sido internalizado por **28-VRM14fS**, que inclusive repetiu esse padrão na sua relação com a pesquisadora. Sobre isto, discutiu-se no capítulo primeiro deste estudo a perspectiva vigotskiana que entende ser a personalidade construída através do processo de internalização, à semelhança das funções superiores (PINO, 2005; MOLON, 2003).

Na relação **Pesq./28-VRM14fS**, ao mesmo tempo que a aluna se aproximava buscando atenção, mostrava-se arredia. Frequentemente, do lugar que estava sentada, a aluna virava-se em direção a pesquisadora e fazia em LIBRAS o sinal de /DESPREZO/, pouco depois lhe enviava bilhetes expressando afetos positivos. Essa situação se repetiu em muitas vezes, revelando o modo que **28-VRM14fS** aprendeu a se relacionar e a sua necessidade afetiva de contato e troca. Por suas particularidades, pôde-se compreender a associação entre **28-VRM14fS** e **15-LGLA14mS**, que formavam um subgrupo dentro do grupo dos alunos surdos. Parecem faltar às crianças em geral referências interativas adequadas.

A turma era considerada difícil, pela **Prof.**, no que concerne às interações que se estabeleciam entre os estudantes de modo geral e atribui isto a falta de educação familiar:

Mas essa questão de, eu vejo entre eles essa questão assim, de formação ... de educação familiar, né? Essa base familiar que eles não têm. A maioria deles aqui. Eles não têm a educação em casa, num é? Caseira, aquela coisa da maneira de... de ter maneira de falar com um colega. Já fala gritando, agredindo um colega.

Prof.
Entrevista, 11/set/2008.

Quando perguntada sobre a interação entre as crianças com surdez e as ouvintes, a **Prof.** responde prontamente que é conflituosa, uma percepção semelhante a do aluno **22-MAN9mO**, como se verá mais à frente. Refere-se à divisão da turma em surdos e ouvintes, e ainda descreve o comportamento dos surdos na sala:

⁸ A intérprete parecia ter uma relação mais próxima com essa aluna, conhecendo inclusive particularidades sobre sua condição familiar.

Conflituosa! Eu acho. Como eu disse, alguns.... conseguem, outros já né? Ó tia aquele surdinho, aquele, né? Aquele, aquele... aquele mudo, aquela coisa assim de num... Você percebe que eles num... E essa turma tá realmente muito, muito, muito.... difícil, viu? Eles mesmos, a turma em si: os surdos de um lado e eles do outro. Os surdos por um lado são, né? São inquietos, atrapalham a aula, porque eles não conseguem, não tão entendendo muito, né? A maioria das vezes eles não estão participando, ficam mais de fora, “no mundo deles”, e os meninos por suas vez aqui não contribuem também... Né? Você vê o [8-JLA13mO], né? Mexe com o [25-SWSN11mS] direto, mexo com o [5-DISS11mS]...né? Aí pronto começa....

Prof.

Entrevista, 11/set/2008.

Sem perceber, a professora identifica um dos fatores que interferem na participação dos surdos nas aulas e, conseqüentemente, nas interações com os colegas: *porque eles não conseguem, não tão entendendo muito, né? A maioria das vezes eles não estão participando, ficam mais de fora.* Não entender e “estar sem orientação”, não estar participando ou “estar desocupado” é o motivo de ficarem inquietos e, por vezes, acabarem se envolvendo em brigas e conflitos. A fala entrecortada da professora, denota a dificuldade de abordar o assunto, talvez por perceber sua ineficiência no trato com a turma.

Em parte, este é o motivo da “difícil” dinâmica da turma, válido também para os ouvintes, excetuando-se, às vezes, os alunos que se sentam nas primeiras cadeiras, como já comentado. A **Prof.** Relaciona, então, o comportamento dos alunos à falta de orientação sobre o que os alunos estão fazendo, para que e como devem fazer, o que faz com que percam o interesse sobre o que está acontecendo na aula, restando-lhes “atrapalhar a aula”.

Comprovando isto, na entrevista a **Prof.** relata que as relações entre os alunos são mais tranquilas nos momentos de atividade coletiva, em que todos participam e entendem o que estão fazendo; como exemplo, cita as aulas de Educação Física e Informática, situações em que ninguém se queixa do comportamento delas.

Felix (2008) chegou a conclusões semelhantes e relacionou a não participação dos alunos surdos em determinadas ocasiões à ausência de entendimento sobre o que está acontecendo; além disso, salienta que não é só o aluno surdo que não participa.

Esta afirmação também foi verdade para os alunos ouvintes quando estiveram envolvidos em atividades estruturadas em que estava claro o que se esperava deles. Isso ocorreu não só em atividades extraclasse, mas, por exemplo, numa atividade em grupo de Educação Artística em que deviam recortar e colar figuras geométricas, todos participaram e executaram a atividade com êxito, num raro clima de harmonia e tranquilidade. Ou no dia em

que a **Prof.** propôs que fizessem a lição enquanto ouviam umas suaves canções infantis, atividade que desconsiderou os alunos surdos, apesar de positiva para a turma.

A **Pesq.** observou uma notória mudança de comportamento das crianças, quando estiveram ocupadas em atividades de aprendizagem significativas para elas, confirmando-se a premissa defendida por Rego (1996), que diz não ser a disciplina um pré-requisito para a aprendizagem, mas o resultado dela.

Essas observações confirmam a hipótese levantada por Fumes (2001) de que, embora de modo não determinante, o contexto escolar influencia nas interações que nela se estabelecem. O contexto da escola inclusiva ainda é, sob muitos aspectos, excludente, e não só para com as crianças surdas, mas também para com as próprias ouvintes. Teixeira e Kubo (2008) comentam que para a promoção de interações cooperativas entre alunos com e sem deficiência, faz-se necessário o planejamento tanto do ambiente como das atividades escolares, desse modo favorecendo a inclusão.

Apesar de que algumas vezes as crianças puderam sentar-se em duplas, a organização social das atividades escolares não era voltada para a *cooperação*, mas era do tipo *individualista* (como copiar do livro-texto questões para responder no caderno) seguindo a classificação de Coll *et al* (2000). Desperdiçava-se, desse modo, a oportunidade de aproveitar as interações entre os alunos para expandir os objetivos educacionais e otimizar o aprendizado. Coll e Colomina (1996) explicam que não basta deixar as crianças juntas para que se beneficiem da interação, é preciso que essa interação tenha qualidade e isto depende da organização das atividades escolares.

Sobre o que poderia facilitar a interação dos surdos com a turma, a **Prof.** se reconheceu como um fator que poderia proporcionar essa facilitação, se conseguisse comunicar-se melhor com os surdos e pudesse entender suas necessidades. Lamentou sua dificuldade, mas se via sem condições de mudar no momento.

A **Coord.**, ao falar na entrevista como percebia a interação dos alunos surdos com os alunos ouvintes, mencionou o papel do profissional:

Assim, eu acho que um fator determinante para essa interação é o profissional que tá na sala. Ele é que tem que fazer essa mediação, entendeu? Quando ela não coloca a barreira, isso aí, o abismo entre eles, a coisa flui direitinho.

Coord.
Entrevista, 11/set/2008.

Fica claro que para a **Coord.** as interações entre as crianças, de certo modo, derivam da interação que o professor ou profissional da educação estabelecem com os alunos. Nesse sentido, sua assertiva concorda com Cubero e Luque (2004, p. 101), quando declaram que “as crianças adquirem formas mais maduras de participação na sociedade graças à assistência direta que recebem dos adultos ou das outras crianças”.

No caso do grupo que se estudou, havia uma ausência de referência positiva na relação com os surdos para as crianças ouvintes. A **Prof.**, por sua dificuldade na comunicação, acabava não se aproximando muitos das crianças surdas, esperando que a intérprete o fizesse. A **Inter.** da turma apresentava comportamentos incoerentes para com os alunos que “ficavam sob sua tutela”, como o preconceito exposto em suas falas em relação a dois deles e suas atitudes em sala, além de usar mais a expressão oral que a Língua de Sinais (talvez fruto do longo tempo que trabalhou com a oralização) e não acreditar na aprendizagem deles, (comportamento evidente pela falta de planejamento da sua ação na turma).

De certo modo, a **Inter.**⁹ também esperava que a professora fizesse algo para os alunos. Situação idêntica de indefinição quanto às funções do intérprete e do professor foi encontrada por Campos (2008), quando pesquisou sobre as condições de inclusão de pessoas surdas na escola regular. Esta autora comenta inclusive sobre a importância da realização de um trabalho em conjunto entre professora e intérprete para que se possa proporcionar uma melhor condição de aprendizagem a esses alunos.

O aluno **22-MAN9mO** não teve dificuldade em definir as interações entre os alunos. Em um dos dias de observação, ele se aproximou da **Pesq.**, que fazia anotações, e mais uma vez perguntou sobre seu trabalho. Esta respondeu que observava como surdos e ouvintes convivem na escola, e, sem titubear, ele concluiu: – Brigando! Depois saiu naturalmente. A objetividade e o tom de obviedade da resposta do aluno sugerem o seguinte pensamento do aluno: **Ela ainda não sabe isso que é tão claro!**

Esse aluno, como se verá mais adiante, não escolheu nenhum aluno surdo no teste sociométrico e foi autor de uma das rejeições indicadas para os surdos. Contudo, observou-se ainda que mesmo que a turma como um todo tivesse um perfil mais agressivo em grande parte de suas interações, também ocorriam, segundo a classificação de Moreno (2004), interações pró-sociais e lúdicas.

⁹ É conveniente salientar que durante a entrevista com a professora a intérprete entrou na sala e ficou por algum tempo interferindo na entrevista, no sentido de aproveitar para falar sobre sua percepção da parceria das duas na sala de aula. Pareceu à pesquisadora que era como se não tivessem oportunidade de falar sobre o trabalho que realizavam e aquele momento era uma chance para isto. Fica claro a insatisfação das duas com o trabalho uma da outra. Isso deixou também a impressão de que a intérprete estava de algum modo se justificando pela forma como trabalhava e tentava salientar a falha da professora, que não se interessava em aprender LIBRAS.

Alguns poucos alunos se interessavam pelo aprendizado dos colegas surdos, auxiliando em suas tarefas. Nestas ocasiões, surdos e ouvintes buscavam superar as dificuldades de não terem um código linguístico comum, usando como recurso, no caso dos ouvintes, por exemplo, a soletração manual de palavras. Alguns alunos, como **8-JLA13mO** e **1-ACMR11fO** sabiam alguns sinais que tinham aprendido com a intérprete do ano anterior, interessavam-se pela LIBRAS e tentavam comunicar-se sempre com os alunos surdos. Outra menina, **12-KSFT9fO** tinha um primo surdo, com quem seu contato era ocasional e aprendera com a sua avó alguns sinais soltos.

A Língua de Sinais é sem dúvida o passaporte para o estabelecimento de interações entre surdos e ouvintes. As técnicas usadas nesta pesquisa mostraram que os colegas iniciados na LIBRAS eram indubitavelmente as mais próximas das crianças surdas, inclusive sendo algumas vezes preferidas no lugar da intérprete, mesmo com pouco conhecimento que tinham da Língua de Sinais.

Para os surdos, a mínima indicação de uso da LIBRAS já oferecia alguma oportunidade de interação. Os alunos muitas vezes pareceram mais à vontade com seus colegas, do que com a **Inter.**, pois seus pares pareciam entender que a língua dos surdos era diferente da sua, era a língua do outro, da pessoa surda e a respeitavam, buscando inclusive utilizá-la.

Nesse sentido, a língua favorecia o estabelecimento de vínculo entre as crianças e mesmo que a comunicação não se aprofundasse em função das limitações lingüísticas de cada uma com a língua do outro, destaca-se a importância que tinha essa interação para o processo educativo.

Foram frequentes situações em que os alunos **1-ACMR11fO** e **8-JLA13mO**, espontaneamente ajudaram as crianças com surdez nas atividades de sala, sendo inclusive algumas vezes desencorajados pelos educadores. Para ilustrar essas situações referentes ao “uso” da língua de sinais e a cooperação, vale a pena comentar aqui uma situação que ocorreu em um dos dias de prova¹⁰ já ao final do ano:

¹⁰ Houve ocasiões que os alunos surdos saíram da sala na hora da prova para fazer uma atividade “equivalente” com a intérprete na sala se recursos. Teve-se a impressão de que nos momentos de avaliação, os alunos com surdez eram considerados “café com leite”.

Após o recreio, a turma de volta à sala se acomoda e a **Prof.**, começa a distribuir a prova pelo fim da primeira fila, perto da porta e a solicitar que os alunos guardem seu material. A **Inter.** está sentada do outro lado, no seu lugar habitual próximo ao birô da **Prof.** **18-MENB12mS**, que se transferiu para o fundo da sala, ao lado de seu colega **8-JLA13mO**, já de posse de sua avaliação vai até a **Inter.** e parece lhe pedir alguma explicação. A **Inter.** explica alguma coisa oralmente, mas **18-MENB12mS** afasta-se demonstrando insatisfação, por sua expressão aborrecida, com a resposta obtida, e volta ao seu lugar. A **Inter.** o segue e quer lhe fazer sentar em outro lugar, mas o aluno resiste e ela sai reclamando oralmente, dizendo que não adianta, que **18-MENB12mS** é desobediente e que vai dizer a mãe dele, e que vai deixá-lo de mão. O aluno mostra-se satisfeito por ter ficado, acomodando-se na banca junto a seu colega para iniciar a prova com ar de tranquilidade.

[algum tempo depois] **18-MENB12mS** e **8-JLA13mO** continuam fazendo a prova juntos, interagindo através de mímicas, gestos e alguns sinais. Há momentos que **18-MENB12mS** parece copiar do seu amigo, até que **8-JLA13mO** mostrando o resultado de uma questão, “6”, usando os dedos para contar, é corrigido por **18-MENB12mS**, que lhe mostra, também usando os dedos, e indicando no papel que a resposta é “5”. Os dois alunos, que são em geral inquietos, ficam concentrados na atividade um bom tempo.

[algum tempo depois] **5-DISS11mS** junta-se a eles.

Síntese de episódio da filmagem, 19/nov/2008.

Ao mesmo tempo em que aconteceu o episódio narrado acima, **1-ACMR11fO** auxiliava **25-SWSN11mS** na realização da prova usando a digitação manual. Quando **25-SWSN11mS** desocupou, por um instante, o lugar em que estava sentado, **28-VRM14fS** chegou para ocupá-lo e também usufruiu da ajuda da colega. Colomina e Onrubia (2004) classificam a interação entre os alunos, nessa circunstância, como cooperação entre iguais na forma de tutoria entre iguais. Neste tipo de cooperação, um aluno mais experiente em certo conteúdo instrui outros menos experientes.

Os alunos tutores (**1-ACMR11fO** e **8-JLA13mO**) apresentam uma particularidade que talvez possa explicar sua aproximação às crianças surdas. Como poderá ser visto mais adiante, estes alunos são excluídos da turma (por apresentarem comportamentos de implicância e provocação com alguns colegas). A menina obteve o maior índice de rejeição no sociograma e tem a mesma idade que as crianças surdas (porém é mais experiente nos conteúdos acadêmicos). O menino é mais velho e foi classificado como uma criança controversa no teste sociométrico. Verificou-se que mais uma vez as pessoas estigmatizadas tendem a se associar.

Ao mesmo tempo em que se destaca a interação entre surdos e ouvintes no excerto acima, é preciso apontar para o fato de que em muitas situações e principalmente nas avaliações, os alunos surdos são considerados “café-com-leite”¹¹. Fazia-se vista grossa para

¹¹ Essa expressão é utilizada para caracterizar a participação daqueles a quem as regras se aplicam de modo parcial ou mais brando nos jogos infantis.

sua “cola”, eles podiam fazer a avaliação junto aos colegas. Subestimava-se a capacidade dessas crianças.

Nesse mesmo evento é possível visualizar o equívoco sobre o potencial dessas crianças surdas. Quando se pensou que apenas **18-MENB12mS** copiava de seu colega, ele corrige o amigo, afirmando ser a resposta dele errada e a sua correta, o que **8-JLA13mO** acata. Os dois estão na verdade partilhando o conhecimento, cada um na sua habilidade, pode-se dizer que este é um exemplo de interação na zona de desenvolvimento proximal um do outro, possibilitada pela disponibilidade de ambos em enfrentar as diferenças lingüísticas com os recursos que têm.

É possível ainda perceber nessas ocorrências durante a prova que as crianças surdas reconhecem seus colegas como sendo mais atuantes que a intérprete e a professora e recorrem a eles para solicitar ajuda. Os alunos **5-DISS11mS**, **18-MENB12mS** e **25-SWSN11mS** reclamaram com a interprete várias vezes por ela falar oralmente com eles, por vezes até debochando das atitudes dela, olhando para ela e sinalizando que ela só falava. Riam e imitavam seus sinais como se estivessem errados. A **Inter.** não parecia se dar conta disso, ou simplesmente ignorava tudo.

Os alunos com surdez disseram na entrevista realizada em grupo que gostavam da Escola e que preferiam estudar junto com os ouvintes. Mas deixaram a impressão de que para eles a escola, o estudar é copiar e fazer prova. Falavam que se precisava estudar muito, que tinham muita prova e pouco tempo para fazer, deixando notória a inadequação do serviço educativo que recebiam.

Caracterizado o contexto em que se deram as interações entre surdos e ouvintes, passa-se a explorar, mais especificamente, na seção que segue, os resultados das técnicas utilizadas.

4.2 – Os atores e seus atos: as interações sociais em si

Aqui se exploram os dados gerados pelo **desenho temático** e pelo teste sociométrico, dialogando-se com os apontamentos teóricos expostos nos capítulos iniciais, o contexto exposto acima e os outros elementos do *corpus* desta investigação.

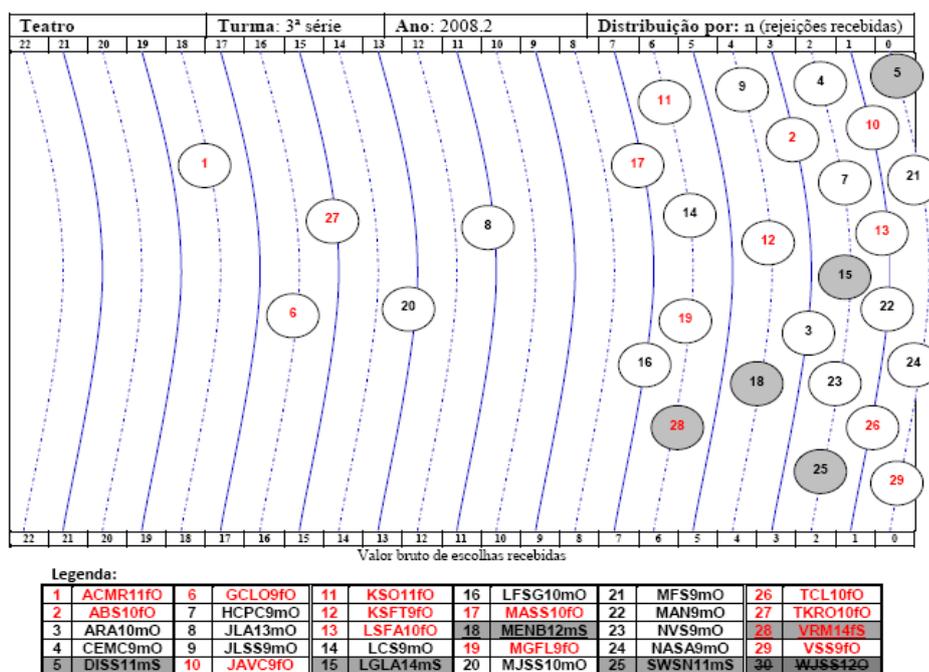
4.2.1 – O *status* sociométrico e as interações das crianças com surdez

Resumiu-se a primeira leitura da Matriz Sociométrica (Apêndice 9) em uma das técnicas posicionais, o Sociograma do Teatro (Figuras 5 e 6). Essa técnica é mais simples que

mesmo as crianças mais distantes desta aluna podem tê-la elegido por reconhecer sua popularidade, tomando-a como modelo.

Apresenta-se a colocação dos alunos em relação às rejeições recebidas, na Figura 6. Nota-se que 3 dos surdos (**5-DISS11mS**, **15-LGLA14mS** e **25-SWSN11mS**), estão entre os 15 alunos que receberam menos rejeições (até 3), considerando-se os limites significativos de probabilidade ($P.05$) ≤ 2 e ≥ 8 para as rejeições. Um aluno surdo (**18-MENB12mS**) obteve 4 rejeições e a aluna surda recebeu 6, mas este não foi o índice mais alto. Outros 5 alunos ouvintes receberam mais que 8 indicações, e uma destas alunas (**1-ACMR11fO**) atingiu 18 rejeições e alcançou apenas 3 escolhas. É importante perceber que esta aluna é a uma das mais próximas aos alunos surdos, como se mostrou, anteriormente, no episódio da prova (ver síntese de episódio da filmagem, 19/nov/2008, na pág 77).

Figura 6: Sociograma do Teatro. Distribuição por número de *rejeições recebidas*



Fonte: Elaboração própria com base no modelo de Alves (1964)

Pode-se pensar que não ter sido indicado pelos companheiros tanto positivamente como negativamente seria um sinal de esquecimento ou isolamento do grupo. Assim, verificou-se também o limite inferior e superior de probabilidade ($p.05$)¹³ para o número de eleições recebidas, fossem elas positivas ou negativas, e obteve-se o seguinte: 2 dos surdos (**5-DISS11mS** e **15-LGLA14mS**) junto a 6 outros colegas tiveram nota dentro do limite inferior, ou seja, considerando as eleições que receberam, estão entre os “esquecidos”, ou

¹³ Aqui os índices para o limite inferior e superior de probabilidade ($p.05$) respectivamente foram: ≤ 6 e ≥ 14 .

pouco mencionados. Os outros 2 alunos surdos e a aluna surda não obtiveram um número de indicações que fosse significativo ao lado de 12 outros colegas, totalizando metade da turma.

Merece destaque a posição da aluna surda (**28-VRM14fS**) que, em relação aos seus colegas surdos, recebeu o maior número de escolhas negativas (rejeição) e empatou com um dos alunos surdos no menor número de escolhas positivas, com 4 eleições contra 6 eleições obtidas pelas outras crianças surdas. Esse fato parece indicar algo com relação às questões de gênero e de idade. Essa aluna também era uma das mais velhas da turma junto com outro aluno surdo com quem empatou.

Já se apontou que esses 2 alunos surdos formavam um subgrupo. Entende-se que a variável idade pode ter pesado sobre suas indicações, bem como, no caso dela, a variável gênero. Parece que o fato de ser menina pesa ainda mais na sua condição de surdez, não se esquecendo das recriminações que sofrera por seu comportamento “inadequado para meninas”, permeado por questões de sexualidade, comentadas na seção anterior.

Ademais grande parte dos alunos estava na faixa etária que indica maior preferência por companheiros com idade mais próxima a sua e do mesmo sexo, como indica Moreno (2004). Este fato pode ser relevante no distanciamento de **28-VRM14fS** do grupo. A noção de amizade, diferente daquela das crianças mais novas, pode estar influenciando também, já que a partir dos 10, 11 anos a ideia de reciprocidade e trocas mútuas e compatibilidade psicológica são acrescentadas à noção de amizade da fase anterior. Esta, mais antiga, resguarda apenas a ideia de ajuda unidirecional na seleção dos amigos: o amigo é aquele que me ajuda.

Ao se levarem em conta as escolhas recebidas pelos surdos, estes não possuíam índice significativo, e em 3 casos – **5-DISS11mS**, **15-LGLA14mS** e **28-VRM14fS** – metade das escolhas foi feita pelos próprios surdos. Quando se tratou de **18-MENB12mS** e **25-SWSN11mS**, os pares surdos foram responsáveis por dois terços das escolhas recebidas. De forma que das 26 indicações positivas, 15 foram dos surdos para os surdos. O que é natural já que se identificam uns com os outros e formam um grupo coeso, como já comentado.

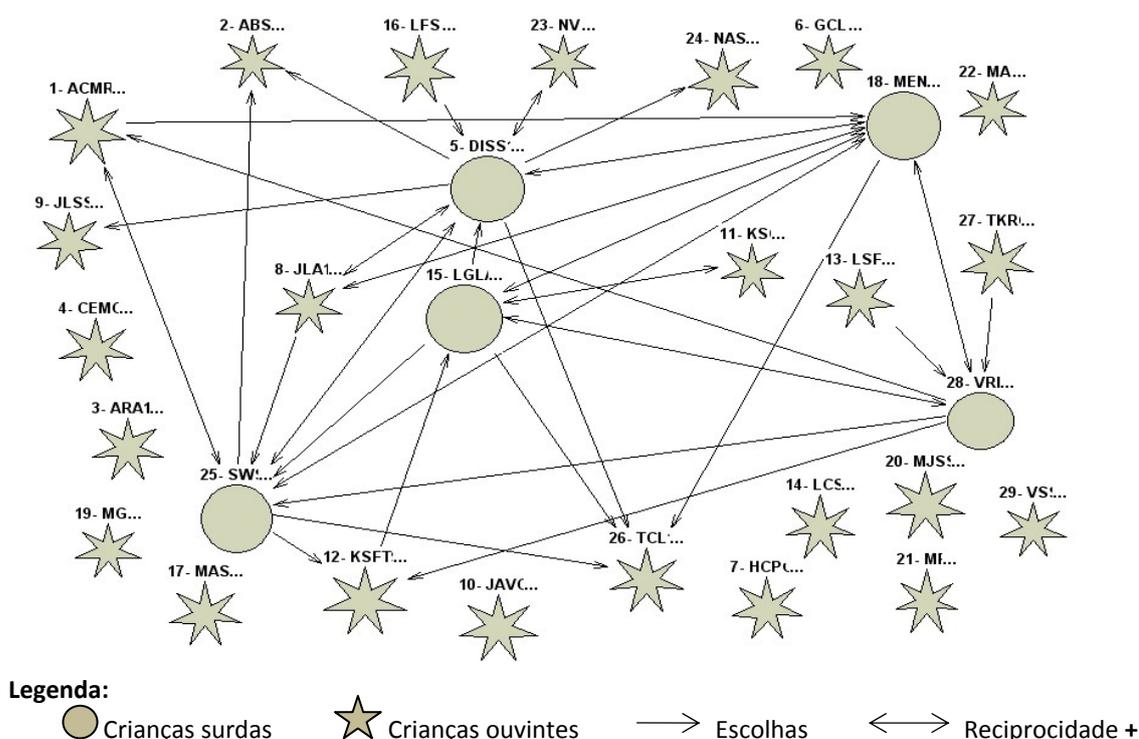
A coesão no subgrupo dos alunos surdos pode indicar o amadurecimento da noção de pertencimento a um grupo. O sentimento de pertencer dá segurança e funciona como um mecanismo de autopreservação, pois estar entre os iguais (falando aqui de condições) é menos ameaçador e desafiante.

A Figura 7 apresenta um extrato do sociograma: nele aparecem as **escolhas** (indicações ou eleições positivas) dos alunos surdos para os colegas surdos e ouvintes e as

escolhas dos ouvintes para os surdos¹⁴, permitindo a visualização do que foi acima comentado. Nesta figura, ainda é possível identificar as reciprocidades positivas entre surdos e ouvintes, representadas pelas setas com extremidades iguais. Note-se como os surdos constituem realmente um subgrupo razoavelmente isolado.

Observou-se ainda que, das eleições positivas recebidas pelo grupo das crianças com surdez, 8 ouvintes (**1-ACMR11fO**, **8-JLA13mO**, **11-KSO11fO**, **12-KSFT9fO**, **13-LSFA10fO**, **16-LFSG10mO**, **23-NVS9mO**, e **27-TKRO10fO**) foram responsáveis por 11 destas eleições. Apenas uma das crianças (**5-DISS11mS**) atingiu a marca de 3 escolhas por ouvintes, as outras 4 crianças alcançaram 2 escolhas apenas.

Figura 7: Extrato do sociograma das escolhas recebidas

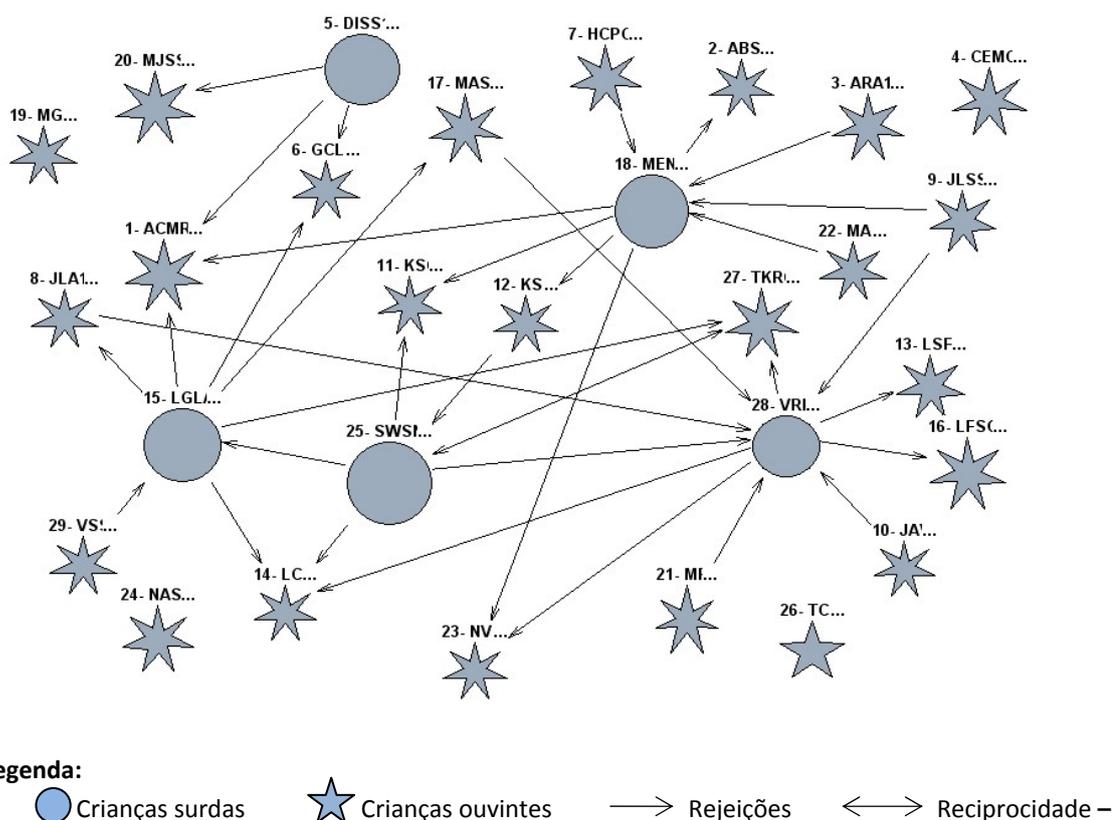


Fonte: Elaboração própria (2009), com auxílio do software SociometryPro 2.3 (2003)

Sobre as eleições negativas, demonstradas na Figura 8, 11 ouvintes foram responsáveis por 12 das 14 eleições recebidas pelos surdos, sendo que 3 destes ouvintes (**8-JLA13mO**, **12-KSFT9fO** e **27-TKRO10fO**) também elegeram positivamente surdos. Para estes, pode-se dizer que a condição de surdez não influenciou sua indicação. As 2 eleições negativas entre os pares surdos, reforça a idéia de coesão entre o grupo com a mesma característica específica.

¹⁴ Para facilitar a visualização, optou-se por omitir as escolhas dos alunos ouvintes para os ouvintes.

Figura 8: Extrato do sociograma das *rejeições recebidas*



Fonte: elaboração própria (2009), com auxílio do software SociometryPro 2.3 (2003)

Quanto ao *status* sociométrico, de acordo com Moreno (2004), as crianças com surdez situam-se entre **crianças ignoradas** (15-LGLA14mS e 28-VRM14fS) que, portanto, apresentam **baixo impacto social**, e **crianças médias** (5-DISS11mS, 18-MENB12mS e 25-SWSN11mS), que constituem boa parte do grupo.

Os status de popularidade e rejeição ficaram entre os ouvintes, com maior número de meninas nestes 2 extremos. Como *crianças populares*, destacaram-se 4: **26- TCL10fO**, **23- NVS9mO**, **12-KSFT9fO** e **2- ABS10fO**, que atingiram um *alto impacto social* e poucas rejeições. Também com *alto impacto social*, mas com elevado índice de rejeições, constituiu o grupo das *crianças rejeitadas*, 4 outras, a saber: **1-ACMR11fO**, **6- GCLO9fO**, **27-TKRO10fO** e **20-MJSS10mO**.

Estes resultados aproximam-se dos encontrados por Batista e Enumo (2004) sobre alunos com deficiência mental, que eram menos aceitos e mais rejeitados, com a diferença de que existem, no caso dos alunos surdos desta pesquisa, alunos mais rejeitados que eles.

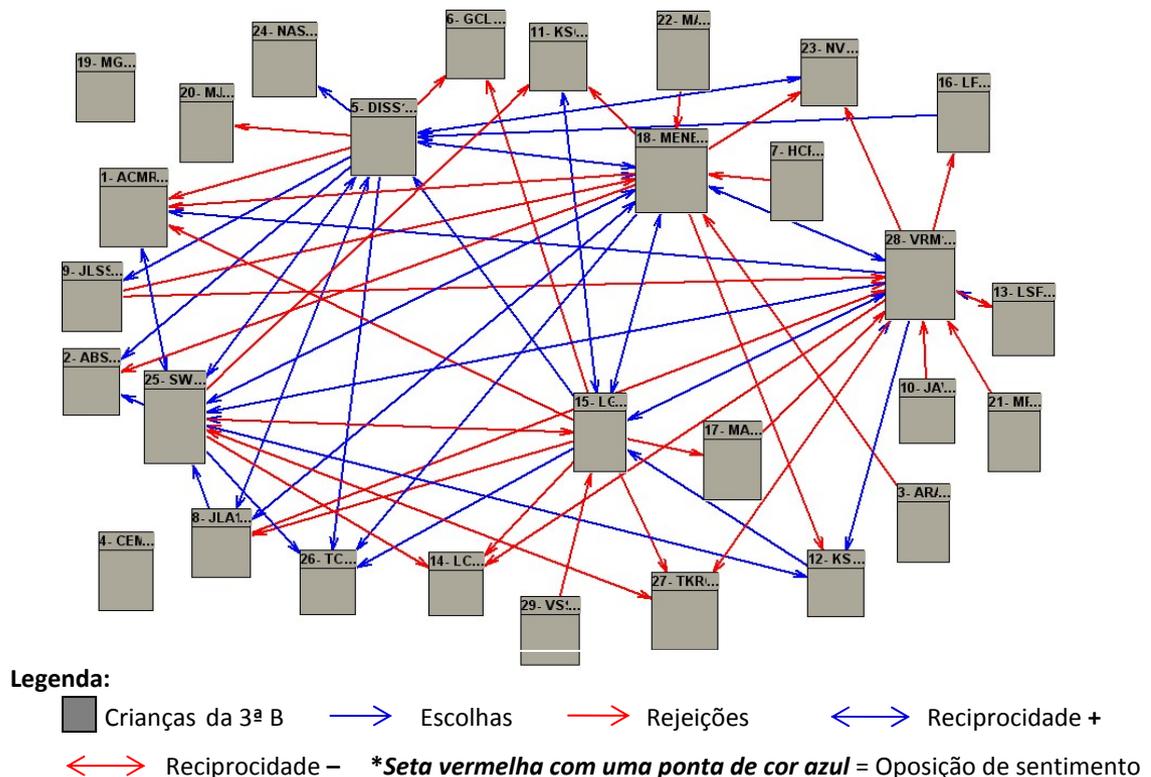
Constatações semelhantes às que se chegou nesta investigação, foram obtidas por Teixeira e Kubo (2008) quando trataram das interações de alunos com Síndrome de Down.

Estas pesquisadoras concluíram que havia outros alunos mais reconhecidos tanto positiva quanto negativamente do que os alunos com deficiência que participaram de sua pesquisa.

Cabe lembrar a relação entre rejeição e competência social (MORENO, 2004), apresentada no primeiro capítulo, que mostra o ciclo vicioso em que a baixa competência social gera rejeição, que por sua vez diminuem os contatos e a oportunidade de aprender novas habilidades. Isto vale tanto para crianças com surdez quanto para as ouvintes.

Com a próxima Figura 9, reúnem-se as 2 últimas figuras apresentadas e encerra-se a exposição dos resultados do sociograma. A nova ilustração mostra ainda as oposições de sentimentos entre surdos e ouvintes, representadas pelas setas com ponta de cor diferente do traço, por exemplo, a seta sai de **25-SWSN11mS** para **15-LGLA14mS**.

Figura 9: Extrato do sociograma das reciprocidades



Fonte: elaboração própria (2009), com auxílio do software SociometryPro 2.3 (2003)

Entre as 10 ocorrências de reciprocidade positiva que envolvia os surdos, 6 eram entre os pares surdos: **5-DISS11mS** e **18-MENB12mS**; **5-DISS11mS** e **25-SWSN11mS**; **15-LGLA14mS** e **18-MENB12mS**; **15-LGLA14mS** e **28-VRM14fS**; **18-MENB12mS** e **25-SWSN11mS**; **18-MENB12mS** e **28-VRM14fS**. Das outras 4 situações de reciprocidade

participaram: **1-ACMR11fO** e **25-SWSN11mS**; **5-DISS11mS** e **23-NVS9mO**; **8-JLA13mO** e **18-MENB12mS**; **11-KSO11fO** e **15-LGLA14mS**.

Acerca do alto índice de reciprocidade entre os surdos, que salienta a coesão do grupo, considera-se como possibilidade explicativa o que Glat (1995, p. 57) constatou:

a dificuldade no relacionamento intergrupar não se dá exclusivamente porque os normais rejeitam os deficientes, mas que esses últimos também se sentem constrangidos e pouco à vontade nas interações mistas, preferindo o relacionamento com outras pessoas igualmente deficientes. No grupo de pares eles se sentem aceitos “assim como são”, e podem desenvolver relações menos estressantes e mais significativas e gratificantes.

Tanto **5-DISS11mS**, como **18-MENB12mS** faziam parte de 4 reciprocidades positivas, cada um. Isto pode indicar uma boa percepção sobre suas relações, se a motivação não foi apenas escolher alguém que é do mesmo grupo. De fato, já é sabido que excluídos tendem a associar-se. Sobre isto, tem-se o exemplo da relação destacada várias vezes, de **1-ACMR11fO**, que deteve o maior número de rejeições e **25-SWSN11mS**, que ocupa uma posição média no grupo, não fazendo muita diferença.

Do aluno **8-JLA13mO** pode-se dizer que, com efeito, tem uma relação com **5-DISS11mS** e **18-MENB12mS**. Em todas as circunstâncias aparecem juntos e fazem referência uns aos outros. É relevante pontuar que este aluno é considerado um dos mais indisciplinados da turma, é repetente e está fora da faixa etária para a série. É citado pela professora na entrevista como exemplo de aluno que implica com os surdos, mas as análises apontam para ele como um amigo dos surdos citados acima. Este ouvinte é categorizado no teste como uma **criança controversa**: também é capaz de manifestar comportamentos positivos e pró-sociais.

As indicações que se constituem oposição de sentimento (ou seja, alguém elegeu positivamente uma pessoa que a elegeu de modo negativo), resguardam uma curiosidade: em 4 dos 6 casos, foi o surdo quem indicou negativamente o ouvinte. Será válida a explicação de Glat (1995, p.49) de que “as pessoas com estigmas vêm “os outros” como figuras ameaçadoras, persecutórias, ou no mínimo indiferentes?”.

Não se tem aqui elementos suficientes para encerrar esta questão, principalmente, quando se verifica que as outras duas oposições são de **25-SWSN11mS** em relação a **15-LGLA14mS** e **28-VRM14fS**, que o escolheram positivamente. É bom lembrar que estes 2 alunos são um subgrupo dos surdos. Uma marca disso pode ser vista nos desenhos que serão discutidos agora.

4.2.2 – Os desenhos e as representações das interações

Participaram da atividade do desenho temático 24 alunos: entre estes 4 eram os surdos – o aluno **18-MENB12mS**, não quis participar desta atividade. O Apêndice VIII sintetiza as produções e evidencia os temas, os autores e os pares que foram representados. Dos 20 participantes ouvintes, os 8 alunos (**2-ABS10fO**, **3-ARA10mO**, **6-GCLO9fO**, **8-JLA13mO**, **12-KSFT9fO**, **20-MJSS10mO**, **23-NVS9mO** e **26-TCL10fO**) que representaram de algum modo as crianças surdas, ficaram distribuídas assim: 3 deles (**2-ABS10fO**, **12-KSFT9fO** e **26-TCL10fO**), ao invés de desenhar, fizeram listas dos alunos da turma. Respectivamente, uma listou dentro de um coração os meninos de um lado e as meninas de outro; a outra aluna escreveu os nomes de alguns colegas num cenário de um aniversário, como se fossem os convidados; e a última também lista o nome de seus colegas, fazendo alusão a uma situação de festa do dia das crianças.

Com exceção da segunda aluna (**12-KSFT9fO**), que escreveu apenas alguns nomes de colegas, as outras duas (**2-ABS10fO** e **26-TCL10fO**), deixaram a impressão que listaram os alunos presentes no dia que realizaram a atividade. Questiona-se se, de fato, foi uma escolha incluir o aluno surdo na sua representação ou uma consequência natural, uma vez que eles fazem parte da turma.

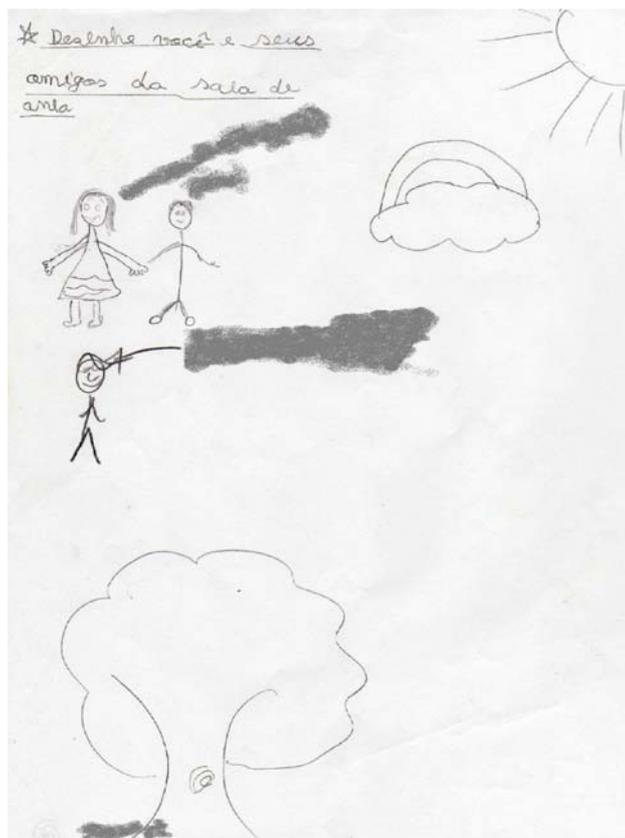
Dois outros alunos (**6-GCLO9fO** e **20-MJSS10mO**) representaram o mesmo colega surdo (**25-SWSN11mS**), associando-o a um conteúdo depreciativo: feio/careca, que foi escrito no desenho. O aluno **3-ARA10mO** desenhou os colegas da fila em que estava sentado no dia da atividade, e por isso, indaga-se se de fato quis desenhar o colega surdo como um amigo. De qualquer forma, em todos estes casos o aluno surdo foi considerado como fazendo parte da turma.

Em síntese, das 8 representações em que constavam alunos surdos, só em 2 (as dos alunos **8-JLA13mO** e **23-NVS9mO**) pode-se dizer com segurança que a criança surda foi retratada como amiga. Observam-se as seguintes recorrências: os alunos **12-KSFT9fO**, **8-JLA13mO** e **23-NVS9mO**, fizeram referência positiva a colegas surdos em outras situações (p. e. sociograma), indicando haver uma relação mais próxima entre eles, até uma relação de amizade.

Com um pouco mais de detalhes, passa-se a apresentar os desenhos produzidos pelos alunos com surdez e suas particularidades. Em primeiro lugar, as produções de **15-LGLA14mS** e **28-VRM14fS**, que mais uma vez deixaram clara a situação de indiferença que vivenciavam.

Na Figura 10¹⁵, a aluna surda só representou a si mesma e a um colega de outra sala. Depois, ela permitiu que **15-LGLA14mS** se incluísse em sua produção, desenhando-se ele mesmo (ver intensidade do traço, tom do lápis e figura humana idênticas aos do desenho do aluno).

Figura 10: Desenho de **28-VRM14fS**



Legenda:

Da esquerda para a direita, de cima para baixo: **28-VRM14fS**, seu colega de outra turma e **15-LGLA14mS**.

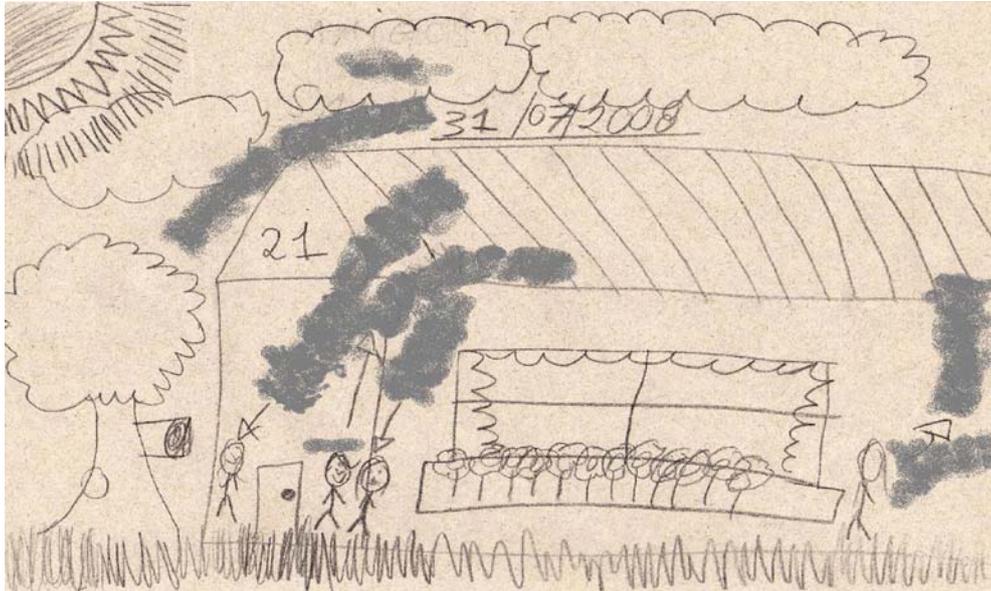
Fonte: Dados gerados no campo de pesquisa (2008)

O desenho de **15-LGLA14mS**, Figura 11, dividiu-se em 2: o principal, no qual se considerou ter ele desenhado seus amigos escolhidos, e o secundário que fez no verso, talvez só para cumprir a tarefa. Note-se a posição em que **15-LGLA14mS** se colocou entre as colegas com as quais pareceu se identificar (**12-KSFT9fO** e **26-TCL10fO**), e a distância com que desenhou sua parceira de *status* **28-VRM14fS**, representada sem rosto. Fica patente sua preferência por colegas ouvintes. Sobre isto é conveniente ressaltar que **15-LGLA14mS**, já próximo ao fim das aulas, estava fazendo exames para verificar a possibilidade de usar um aparelho auditivo e assim se inserir no mundo dos ouvintes. Considera-se a possibilidade de

¹⁵ Com o fim de preservar o anonimato das crianças, rasuraram-se nos desenhos os nomes que as crianças escreveram de seus colegas e acrescentou-se uma legenda com os códigos de identificação.

ser a identidade deste aluno híbrida, como classifica Perlin (2005), ao tratar das diversas identidades surdas.

Figura 11: Desenho de 15-LGLA14mS



Legenda:

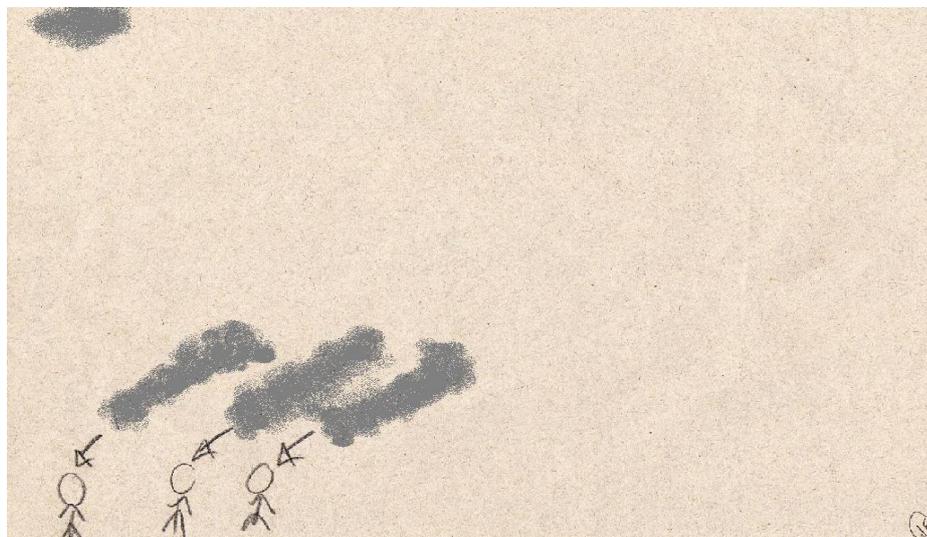
Da esquerda para a direita: 12-KSFT9fO. 15-LGLA14mS. 26- TCL10fO e 28-VRM14fS.

Fonte: Dados gerados no campo de pesquisa (2008)

Percebe-se uma relação mais próxima entre 12-KSFT9fO (que tem um primo surdo) e 15-LGLA14mS, pois além de aparecerem interagindo nas observações, 12-KSFT9fO escolheu o aluno entre seus amigos no teste sociométrico.

É possível verificar na Figura 12, verso de seu desenho, que o referido aluno representou seus pares surdos de modo mais grosseiro, rústico indicando talvez um menor apreço ou certa ambivalência e com certeza um distanciamento.

Figura 12: Verso do desenho de 15-LGLA14mS



Legenda:

Da esquerda para a direita: 18-MENB12mS, 5-DISS11mS e 25-SWSN11mS.

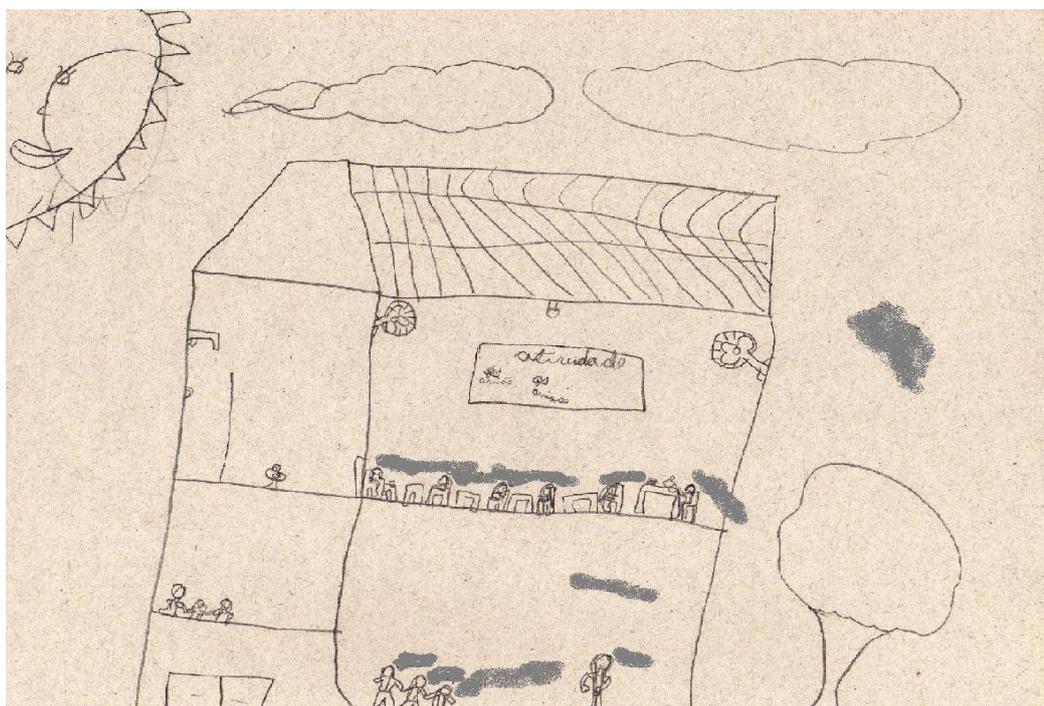
Fonte: Dados gerados no campo de pesquisa (2008)

Lembra-se que um desses colegas (**25-SWSN11mS**) o recriminou no evento do batom, comentado anteriormente, e foi também o autor de uma das 2 rejeições que **15-LGLA14mS** recebeu.

Se de um lado **15-LGLA14mS** não os deixou de retratar (ainda que o tenha feito tardiamente), por outro lado, o fez de forma precária sem, desenhar suas faces. A questão da identidade surda (e também masculina) parece que se interpõe na representação do aluno que não reconhece afetivamente seus colegas surdos, retratando uma possível indiferença com a ausência dos rostos ou mesmo um antagonismo: não quero nem ver a cara deles!

O aluno **25-SWSN11mS** produziu um desenho que caracteriza o ambiente escolar, Figura 13, em que representa sua Escola com destaque para a classe. Inclusive mostra claramente uma das principais atividades que desempenha na sala: cópia do quadro. Manifesta uma noção estruturada de escola e o desenho leva a inferir sua identificação com o ambiente escolar. Por mais de uma vez este aluno falou (inclusive na entrevista em grupo com os surdos) de seu interesse em ser professor de LIBRAS e de ensinar crianças.

Figura 13: Desenho de **25-SWSN11mS**



Legenda:

Da esquerda para a direita de cima para baixo: **Pesq., 9- JLSS9Mo, 2- ABS10fo, 25-SWSN11mS, 26-TCL10fo, Prof./ 3-ARA10mO , 26-TCL10fo, 12-KSFT9fo, Prof..**

Fonte: Dados gerados no campo de pesquisa (2008)

À semelhança do aluno **3-ARA10mO**, **25-SWSN11mS** figurou a fila que estava sentado. Chama a atenção este aluno só ter representado colegas ouvintes, mesmo no

“momento livre”, fora da sala de aula na parte interior do desenho. A esta observação, soma-se a das brincadeiras deste aluno: brincadeiras do universo ouvinte, tais como, brincar de falar ao telefone; de imitar uma discussão/briga oral; contar histórias oralmente e brincadeiras de imitar cantor, que denotam a capacidade de **25-SWSN11mS** de vivenciar outros papéis sociais. Se por um lado, isto pode revelar seu desejo de participar do mundo ouvinte, por outro mostra uma capacidade fundamental para as interações, conseguir colocar-se no lugar do outro.

Estes eventos fazem com que se deduza, ao mesmo tempo, a identificação do aluno em questão com os ouvintes e sua consciência de si, de sua diferença. Como defende Silva (2006, p. 134) ao tratar das brincadeiras infantis de crianças surdas, a identidade do surdo é constituída “em meio a um permanente diálogo com a sociedade ouvinte, numa dinâmica rica entre diversidades culturais e linguísticas”.

Por fim, no desenho de **5-DISS11mS** (Figura 14), confirma-se a reciprocidade com **8-JLA13mO**, **18-MENB12mS**, **25-SWSN11mS** e a eleição positiva de **2-ABS10fO**, presente no sociograma. É interessante notar que este aluno não obteve nenhuma eleição negativa e foi o único dos surdos a ser indicado positivamente por 3 ouvintes.

Figura 14: Desenho de **5-DISS11mS**



Legenda:

Da esquerda para a direita: **26-TCL10fO**, **5-DISS11mS**, **25-SWSN11mS** e **18-MENB12mS**.

Fonte: Dados gerados no campo de pesquisa (2008)

Este aluno jogava futebol praticamente todos os dias no recreio com crianças surdas e ouvintes. Também foi ele quem em uma situação de briga, na sala antes do início da aula,

acalmou seu colega **18-MENB12mS**, que queria jogar uma cadeira em outro. Seu comportamento confirma o que constatou, por exemplo, Odom *et al* (2007): crianças com necessidades educativas especiais que apresentam competências sociais mais eficazes são mais aceitas por seus colegas.

Segundo a lógica de Moreno (2004), quando explica a relação entre rejeição e competência social, parece que **5-DISS11mS** teve mais oportunidades de vivenciar contatos sociais e aprender as habilidades necessárias para as suas interações tanto com ouvintes quanto com os surdos. Suas habilidades já chegaram à escola com ele, e como vimos não foram desenvolvidas for ela.

Finalizando a discussão dos resultados, faz-se uma síntese dos pontos abordados. Neste capítulo, expuseram-se os resultados da análise do *corpus* de pesquisa partindo da caracterização do ambiente físico passando pela dinâmica cotidiana até as interações em si, baseando-se nas observações, nas entrevistas, desenho temático produzido pelas crianças e o teste sociométrico.

5 – CONCLUSÕES

Ao fim desta pesquisa, retoma-se a questão inicial que a gerou e os seus objetivos, perguntando se foi possível respondê-la e o que se encontrou. *Como têm se dado as interações entre alunos surdos e ouvintes no cenário escolar?*

O cenário escolar se apresentou sem nenhuma modificação para o atendimento às crianças com surdez, salvo a presença de intérprete na sala de aula. Porém, não se considerava plenamente a condição bilíngüe das crianças surdas, faltavam interlocutores capazes de uma comunicação eficaz em sua língua, LIBRAS, e metodologias que pudessem propiciar a aprendizagem.

Na turma estudada, não havia adultos que servissem de referência e modelo para as crianças nas interações com os surdos, como ficou evidente nos casos da professora e da intérprete. A dinâmica da turma não favoreceu as interações entre as crianças de um modo geral, e, sobretudo, entre as crianças surdas e ouvintes.

Apesar de ter-se verificado a existência de interações sociais entre as crianças alvo do estudo, estas eram superficiais, e a comunicação entre os pares acontecia de forma improvisada. Identificou-se o mesmo que Campos (2008) nas interações entre alunos surdos e ouvintes: os diálogos eram resumidos, cortados e simplificados. Tal como também observou Lacerda (2007), há uma considerável simplificação nas interações comunicativas, mas também há interesse pela Língua de Sinais, por parte dos alunos ouvintes.

Os alunos surdos vivenciavam interações complexas e ambíguas em muitos momentos. Estas crianças experimentavam os três tipos de interação que se abordou neste trabalho, mas com graus e ênfases diferentes: na maior parte do tempo, as interações foram agressivas, seguidas das interações pró-sociais e depois as lúdicas.

Pôde-se verificar a existência de relações que indicam alguma amizade entre surdos e ouvintes. Com os amigos mais chegados, experimentavam interações pró-sociais e eram, por vezes, tutorados por eles. Estes amigos mais próximos das crianças com surdez eram outros alunos que tinham problemas em suas interações, com *status* sociométrico de *criança rejeitada* e de *criança controversa*, o que sugere o cruzamento de variáveis de exclusão (diferentes fatores que reduzem o status e a aceitação intragrupal). Com relação a este *status*, as crianças com surdez situavam-se entre *crianças ignoradas* e *crianças médias*, portanto, apresentavam baixo impacto social. Mesmo assim, as interações agressivas permearam suas vivências, mais que as lúdicas, que se deram em maior número entre seus pares surdos.

Estes alunos formavam um subgrupo dentro da turma, dividindo-se ainda em dois: o grupo dos meninos surdos, que tinham idades mais próximas e o grupo que era formado pelo aluno surdo e pela aluna surda, mais velha e que carregavam sobre si outros estigmas.

Algumas variáveis interferiram de modo importante nas interações entre os alunos: embora a questão lingüística estivesse entre elas e fosse indiscutível sua importância, esta não foi a principal variável, mas a ausência de sistematização das atividades educativas que envolviam as crianças surdas se pôs à frente. As situações de sala de aula mostraram-se relevantes para as interações vivenciadas pelas crianças, e precisam ser mais bem aproveitadas.

A carência de modelos interativos eficientes para as crianças também se constituiu em uma variável interferente, que somada à falta de um código lingüístico comum, contribuiu para as dificuldades nas interações entre alunos surdos e ouvintes. Sugere-se que a Língua de Sinais seja mais difundida na escola que atende a crianças surdas e que se pretende inclusiva, com aulas de LIBRAS para todas as crianças.

É preciso, ainda, que se revejam as práticas educativas que negam o direito das crianças surdas à instrução na sua língua natural; é preciso que essas práticas contemplem sua cultura. Mais uma vez, põe-se o foco sobre o sistema educacional, o profissional da educação e suas práticas, revelando a persistência de problemas tão antigos como a escola: falta de formação adequada à realidade dos alunos e estrutura institucional e pedagógica.

Na visão da pesquisadora, só em parte as interações atendem as necessidades das crianças surdas, pois dada a importância inegável das interações para a constituição da pessoa, toda e qualquer interação social deveria ser proveitosa para o desenvolvimento da pessoa na sua totalidade. Num exame mais minucioso, as interações estudadas deixam muito a desejar. A impossibilidade de trocas mais efetivas e os desgastes relacionais (frutos das incompreensões) limitam as possibilidades da criança surda, comprometendo seu desenvolvimento pleno. Alerta-se para os efeitos dessa situação, que, como exposto no primeiro capítulo, pode comprometer a condição humana da pessoa com surdez.

Para que as interações entre os pares na escola sejam efetivas e proveitosas, faz-se necessário maior investimento na comunicação efetiva entre estes grupos, o que significa respeito aos seus direitos e a sua condição bilíngüe; além de uma dinâmica escolar que favoreça estas interações através de atividades cooperativas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Danny J. *O teste sociométrico*. Rio de Janeiro: FGV, 1964.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Estudo e caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber, 2005.
- ANDRÉ, Marli E. D. A; LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- ARAÚJO, Marilse Teresinha de. *Era uma vez na escola...* (histórias que os alunos contam). Tese de doutorado. Campinas: Unicamp, 2001.
- ARFOULLOUX, J. C. *A entrevista com a criança: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- BASTIN, Georges. *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes, 1966.
- BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Revista Estudos de Psicologia* 2004, ano 9, nº1, p.101-111, 2004.
- BEZERRA, Henrique J. S. *Zona de Desenvolvimento Proximal como processo de intersubjetivação: o exemplo das comunicações abreviadas*. Tese de Doutorado, Curso de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 6.571, Sobre o atendimento educacional especializado*, de 17 de setembro de 2008. Brasília: MEC/SEESP, 2008b.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Unesco, 1994.
- CAMPOS, Mariana L. I. L. *Cultura surda: sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte (Ed). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingüe da língua de sinais brasileira*. 2. ed. São Paulo: USP/Imprensa Oficial do Estado, 2001.

CASARIN, Melânia de M. Produção de livros bilíngües: língua de sinais e língua portuguesa. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

COLL César; COLOMINA, Rosa. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COLOMINA, Rosa; ONRUBIA, Javier. Interação educacional e aprendizagem escolar: a interação entre alunos. In: COLL, C. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

COSTA, Maria da Piedade R.; CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel. O ensino da leitura e escrita para estudantes surdocegas. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

CUBERO, Rosário; LUQUE, Alfonso. Desenvolvimento, educação e educação escolar: a teoria sociocultural do desenvolvimento e da aprendizagem. In: COLL, C. PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

DANIELS, Harry. *Vigotsky e a pedagogia*. São Paulo: Loyola, 2003.

DAMÁZIO, Mirlene F. M. *Educação escolar de pessoa com surdez: uma proposta inclusiva*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

DIAS, Tércia R. S. Educação de Surdo, inclusão e bilingüismo. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. A. (orgs.) *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Edufscar, 2004.

DIAS, Tércia R. S; PEDROSO, Cristina; ROCHA, Juliana. Uma análise sobre o ensino de libras a familiares ouvintes de alunos surdos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

DIAS, Vera Lúcia L. *Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, UFRJ, 2006.

DOLZ, Joaquim. Interação social. In: DORON, Roland; PAROT, Françoise (Orgs.). *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Ática, 2006.

DORZIAT, Ana. Concepções de ensino de professores de Surdos. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2002. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

DORZIAT, Ana. Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

DORZIAT, Ana; LIMA, Niédja M. F; ARAÚJO, Joelma R. A inclusão de surdos na perspectiva dos estudos culturais. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu,. 2006. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

FAVORITO, Wilma. *O difícil são as palavras: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FELIX, Ademilde. *Surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva: interações sociais, representações e construções de identidades*. Tese de doutorado. Campinas: 2008.

FERNANDES, Patrícia M. O. *Deficiente, não! Diferente: a luta dos surdos pelo reconhecimento de sua identidade lingüística e cultural*. Memorial de formação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

FERNANDES, Eulália; CORREIA, Cláudio. Bilingüismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália. (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRA. Júlio R. O GT Educação Especial: Análise da trajetória e a produção apresentada (1991- 2001). *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2002. Disponível em <http://www.anped.org.br>. Acesso em 18 fev 2008.

FREITAS, Maria T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. nº 116- Jul/2001. São Paulo. p.21-39.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. *A interação social entre alunos nas aulas de educação física adaptada: uma abordagem sociocultural*. Tese de doutorado. Porto: FCDEF/UP, 2001.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. In *Proposições*, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133.

GÓES, Maria Cecília R. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lév. Vigotsky e Pierre Janet. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

GOLDFELD, Márcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista*. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓMEZ, Gregório R.; FLORES, Javier G; JIMÉNEZ, Eduardo G. *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe, 1996.

GOUVEIA, Aparecida J. A escola, objeto de controvérsia. In PATTO, Maria Helena. *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª ed. rev. e atual. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

JORDAN, Brigitte; HENDERSON, Austin. Interaction analysis: foundations and practice. *Journal of the Learning Sciences*, ano 4, nº1, 39-103. Retrieved April 12, 1995.

KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. Narrativas sobre o fazer docente em práticas de letramento com alunos surdos. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

KELMAN, Celeste A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, Eulália. (org.). *Surdez e bilinguismo*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, Cristina B. F. *O processo dialógico entre alunos surdo e educador ouvinte: examinando a construção do conhecimento*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cad. CEDES*, set. 1998, vol.19, no. 46.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com alunos surdo. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Maio/ago, 2007, v. 13, n.2 p.257-280.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, no. 69, p.163-184.

LACERDA, Cristina B. F.; SILVA, D. N. H. Apresentação. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, no.69, p.117-119.

LACERDA, Cristina B. F.; POLETTI, Juliana E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. *Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2004. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LACERDA, Cristina B. F.; LODI, Ana C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngüe para alunos surdos. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. *Sociologia geral*. 7. ed. ver. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

LAPASSADE, Georges. *As microssociologias*. Brasília: Líber, 2005.

LEBEDEFF, Tatiana B. Análise da compreensão textual de surdos adultos de textos em língua de sinais e escritos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LEBEDEFF, Tatiana B. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LEBEDEFF, Tatiana B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LEDIS GROUP. *SociometryPro*. Versão 2.3. 2003. <http://www.sociometry.ru/eng/sociometry/index.php>. Acesso em ago 2009.

LIMA, Maria do Socorro Correia. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

LIMA, Janaína Lucena S.; FUMES, Neiza de L. F. Surdez e seus temas no GT Educação Especial da ANPED (2002-2007). *Anais do III Congresso Brasileiro de Educação Especial*. São Carlos, 2008.

LOPES, Lene W. R.; MAGALHAES, Celina M. C.; MAURO, Patrícia Izar. Interações entre pré-escolares: possibilidades de análises. *Psicol. cienc. prof.*, dez. 2003, vol.23, no.4, p.82-87.

LOPES, Maura C. O processo de normalização e ouvintização surda no espaço da escola de surdos. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

LORENZINI, Vanir P. Estranhamentos e encontros entre surdos e ouvintes: apontamentos a partir de uma experiência na universidade. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

MACHADO, Fernanda de C. Formação docente e educação de surdos: uma análise dos discursos da diversidade. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

MARIN, Carla R.; GOES, Maria Cecília. R. de. A experiência de pessoas surdas em esferas de atividade do cotidiano. *Cad. CEDES*, maio/ago. 2006, vol.26, nº.69, p.231-249.

MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, Cesar PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOLON, Suzana I. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONTEIRO, Isabel C. C. et al. *Motivação e interação social em aulas expositivas: algumas reflexões*. XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. Campus Curitiba, UTFPR, PR. 2008. Disponível em <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epf/xi/sys/resumos/T0113-1.pdf> Acesso em 20/nov/2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORENO, Maria Del Carmen. Desenvolvimento e conduta social dos dois aos seis anos. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004a.

_____. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004b.

MULLER, Márcia B. C. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

MULLER, Márcia B. C.; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila. Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

MUNHOZ, Antônio C. Proposta de construção de Política Pública Municipal de atenção à pessoa com deficiência no município de São Paulo. *Anais do II Seminário ATIID – Acessibilidade, TI e Inclusão Digital*. São Paulo-SP, 23-24/09/2003. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/acessibilidade/cd/atiid2003/artigos/3-1PoliticaPublibab.doc>. Acesso em 22 fev 2008.

NEMIROFF, Marc. *O primeiro livro da criança sobre psicoterapia*. Porto Alegre: ArtMed, 1995.

NUNES, Leila et. al. Teses e dissertações sobre educação especial: os temas mais investigados. In: OMOTE, Sadao. (Org.); ALMEIDA, Maria A; MARQUEZINE, Maria C. *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel. 2003.

ODOM, Samuel; ZERCHER, Craig; MARQUART, Jules; LI, Shouming. e cols. Relações sociais entre crianças com NEE e os seus colegas. In: ODOM, Samuel (org.) *Alargando a roda: a inclusão de criança com necessidades educativas especiais na educação pré-escolar*. Portugal: Porto, 2007. p.57-72.

OLIVEIRA, Luciana A. A constituição da linguagem escrita do aluno surdo, na escola regular, à luz da perspectiva sócio-histórica. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

OLIVEIRA, Marta K. *Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

ORTIZ, M. J; FUENTES, M. J; LOPEZ, F. Desenvolvimento socioafetivo na primeira infância. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

PALÁCIOS, Jesús; GONZÁLES, María del Mar; PADILLA, María Luisa. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús.; MARCHESI, Álvaro (Orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. 2ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 2004.

PEDREIRA, Silvia M. F. *'Porque a palavra não adianta'*: um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC, 2006.

PEDREIRA, Silvia M. F. Educação inclusiva de surdos/as numa perspectiva intercultural. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

PÉREZ GÓMEZ, Angel I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J.; GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. pp 99-117.

PERLIN, Gládis T. T. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3 ed. Porto Alegre, Mediação, 2005.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. *Educação e Sociedade*. 2ª ed. Campinas: Cedes, 2000, 71: 45-78.

PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural na perspectiva de Lev S. Vygotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.

QUADROS, Ronice. O 'Bi' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (org). *Surdez e bilinguismo*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

QUADROS, Ronice M. A escola que os surdos querem e a escola que o sistema "permite" criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

REILY, Lucia; REILY, Duncan A. A igreja monástica e a constituição da língua de sinais e do alfabeto manual. *Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED*. Poços de Caldas, 2003. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2005.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, vol. 26, nº 91, p. 565-582, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. et al. *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SILVA, Ivan R. *As representações do surdo na escola e na família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SILVA, Lazara C; BARAÚNA, Silvana M. A inclusão escolar do surdo: algumas reflexões sobre um cotidiano investigado. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 16, nº27, p. 1-258, jan./jun., 2007.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. *Rev. Bras. Educ.* nº 8. Mai-Ago/1998b. p. 44-57.

_____, Carlos. (org). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3ª ed. Porto Alegre, Mediação, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. *A educação do surdo no Brasil*. São Paulo: Edusf, Autores Associados, 1999.

_____. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. *Revista de Educação PUC- Campinas*, Campinas, nº 16, p. 49-60, junho, 2004.

SOUSA, Wilma P. A. *Os movimentos discursivos: interações entre crianças surdas e entre surdos e ouvintes*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa, 2006.

STRATTON, Peter. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira, 2003.

STRULLY, Jeffrey L.; STRULLY, Cindy. As amizades como um objetivo educacional: o que aprendemos e para onde caminhamos. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARTUCI, Dulcéria. Alunos surdos na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2002. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

TARTUCI, Dulcéria. Re-significando o “ser professora”: discursos e práticas na educação de surdos. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2006. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

TARTUCI, Dulcéria. A escolarização do aluno surdo e a significação de si: ser, conhecer e aprender. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2007. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

TEIXEIRA, Fernanda C.; KUBO, Olga M. Características entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Jan-Abr. 2008, v.14, n.1, p. 75-92.

TEIXEIRA, Keila C. A institucionalização da surdez: um diálogo a partir de Foucault. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.ANPED.org.br>. Acesso em 22 fev 2008.

TUDGE, Jonathan. Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

TURETTA, Beatriz A. R. *A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngüe*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. *Vigotsky: uma síntese*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev S. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade*. Ano XXI, nº 71, Julho, 2000.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZWANG, Carla G. N; NICOLOSO, Silvana. O processo de inclusão da criança surda na educação infantil. *Revista de divulgação técnico-científica do ICGP*. vol. 3, nº 10, jan.-jun./2007.

APÊNDICES

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Apêndice B – Quadro de visitas ao campo

Apêndice C – Roteiro de Observação

Apêndice D – Modelo do diário de campo

Apêndice E – Roteiro das entrevistas semi-estruturadas

Apêndice F – Formulário do Teste Sociométrico

Apêndice G – Exemplo de Protocolo de transcrição

Apêndice H – Quadro síntese dos desenhos

Apêndice I – Matriz Sociométrica

Apêndice Aa – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(modelo para pais ou responsáveis)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,, responsável pelo aluno(a)....., **convidado(a) a participar** como voluntário(a) do estudo **“Interações Sociais entre alunos Surdos e ouvintes no Cenário Escolar”**, recebi da pesquisadora **Janaína Lucena Santos de Lima**, orientada pela também pesquisadora **Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes** – do Mestrado em Educação Brasileira, na Pós-Graduação em Educação/PPGE, no Centro de Educação – responsáveis pelo estudo em questão, **as seguintes informações** que me fizeram **entender sem dificuldades e sem dúvidas** os seguintes aspectos:

- **Que o estudo se destina a saber como os alunos surdos e seus colegas ouvintes se relacionam no cotidiano durante o período que freqüentam a escola.**
- **Que a importância deste estudo é a de colaborar com o entendimento de como acontece à convivência entre os alunos, considerando a visão dos Surdos e dos ouvintes. Tal estudo pode favorecer uma melhoria na educação inclusiva, já que as relações sociais são fundamentais para o desenvolvimento e a aprendizagem.**
- Que os resultados que se desejam alcançar são o conhecimento de como têm acontecido as relações sociais entre os participantes desta pesquisa, no contexto escolar e a comprovação de que as resistências à convivência com a diferença têm cedido lugar à novas experiências, levando-os a buscar alternativas para as dificuldades com comunicação.
- **Que esse estudo, na escola, começará em Agosto/2008 e terminará em Dezembro/2008.**
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
Serão realizadas visitas semanais à escola pela pesquisadora, e nesta oportunidade, serão feitas observações das atividades em sala de aula e outros momentos da rotina escolar. Os/as alunos(as), a coordenadora, a professora e a intérprete serão entrevistados(as) individualmente e em grupo (caso haja necessidade), e ainda, produzirão, no caso dos(as) alunos(as), desenhos sobre um tema dado pela pesquisadora, e também fotografias de seus colegas, ainda, participarão de um teste sociométrico. As observações, bem como as entrevistas, serão gravadas em vídeo e áudio, além de serem registradas no diário de campo. Os/as entrevistados(as) terão acesso a suas entrevistas para possíveis correções e confirmação das informações prestadas. As entrevistas com os alunos(as) Surdos (as) serão mediadas por intérprete. Os/as alunos(as), mesmo após o consentimento de seus responsáveis, expresso neste documento, serão consultados(as) sobre sua participação no estudo.
- **Que, meu/minha filho(a) participará das seguintes atividades na pesquisa: será entrevistado(a), individualmente ou em grupo, sobre sua relação com os colegas, será observado(a) nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula e produzirá desenhos e fotografias, e participará de um teste sociométrico. E ainda será filmado(a) e/ou fotografado(a) junto com sua turma em sala de aula e/ou em outras situações da rotina escolar.**
- **Que o uso das imagens dos(as) alunos(as) são para fins de pesquisa (auxílio na observação) e não serão usadas para outros fins, além dos acadêmicos, sempre resguardando suas identidades.**
- Que os possíveis riscos a saúde física e mental de meu/minha filho(a) são cansaço e indisposição.
- **Que os incômodos que meu/minha filho(a) poderá sentir com a sua participação poderão ser os seguintes: vergonha de participar das atividades propostas, ficar chateado(a) com alguma pergunta.**
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação e esclarecimento das pesquisadoras para questões relacionadas ao estudo.
- Que os benefícios que deverei esperar com a participação de meu/minha filho(a), mesmo que não diretamente, são:
Melhor entendimento das relações sociais entre os alunos(as) Surdos(as) com seus colegas; e como consequência, uma possível melhoria nas relações sociais para socialização, desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com características semelhantes ao grupo estudado.
- Que a participação de meu/minha filho(a) será acompanhada do seguinte modo: pelas anotações e outros registros feitos durante o estudo, como as filmagens.

- Que, **sempre que eu ou meu/minha filho(a) desejar, serão fornecidos esclarecimentos** sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, **eu poderei retirar meu consentimento para participação de meu/minha filho(a) no estudo** e, também, que **ele/ela poderá desistir ou se recusar a participar**, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo, bem como a meu/minha filho(a).
- Que **as informações** conseguidas através da participação de meu/minha filho(a) **não permitirão a identificação de sua pessoa**, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que **não haverá custo/despesa ou benefício financeiro** pela participação dos(as) voluntários(as) nesse estudo.

Finalmente, **tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação de meu/minha filho(a) no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação dele(a) implicam, concordo com a sua participação e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante-voluntário(a)			
Domicílio: (rua, praça, conjunto):			
Bloco:	Nº:	Complemento:	
Bairro:	CEP	Cidade:	Telefone:
Ponto de referência:			

Contato de urgência: Sr(a).Janaína Lucena Santos de Lima
Domicílio: Av. Rotary, 268 - Gruta
Complemento:
Bairro: Gruta / CEP 57.052-480 / Cidade: Maceió / Telefone: (82) 9351-9994/ (83) 9148-7566
Ponto de referência: <i>Próximo ao Posto BR</i>

Endereço dos(as) responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Instituição: Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação – PPGE
Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104- Norte, Km 97
Bloco: 10 – CEDU / Nº: / Complemento: -
Bairro: Cidade Universitária / CEP 57.072-970 / Cidade: Maceió/AL
Telefones p/contato: 3214-1196
Pesquisadora:
Endereço:
Bloco: - / Nº: 1/ Complemento:
Bairro: / CEP / Cidade:
Telefones p/contato:
Orientadora:
Endereço:
Bloco: / Nº: s/nº / Complemento: -
Bairro: CEP / Cidade:
Telefones p/contato: (

ATENÇÃO: Para 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 da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1053

Maceió, _____ de _____ de 2008.

(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) responsável legal - Rubricar as demais folhas)

Profa. Dra Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Assinatura da criança participante do estudo

Janaína Lucena Santos de Lima
Nome e Assinatura das Responsáveis pelo estudo
(Rubricar as demais páginas)

Apêndice Ab – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(modelo para professora, intérprete e coordenadora)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.” (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,,
convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo **“Interações Sociais entre alunos Surdos e ouvintes no Cenário Escolar”**, recebi da pesquisadora ***Janaína Lucena Santos de Lima***, orientada pela também pesquisadora ***Profa. Dra. Neiza de Lourdes Frederico Fumes*** – do Mestrado em Educação Brasileira, na Pós-Graduação em Educação/PPGE, no Centro de Educação/UFAL – responsáveis pelo estudo em questão, **as seguintes informações** que me fizeram **entender sem dificuldades e sem dúvidas** os seguintes aspectos:

- **Que o estudo se destina a saber como os alunos surdos e seus colegas ouvintes se relacionam no cotidiano durante o período que frequentam a escola.**
- **Que a importância deste estudo é a de colaborar com o entendimento de como acontece a convivência entre os alunos, considerando a visão dos Surdos e dos ouvintes. Tal estudo pode favorecer uma melhoria na educação inclusiva, já que as relações sociais são fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento.**
- Que os resultados que se desejam alcançar são o conhecimento de como têm acontecido as relações entre os participantes desta pesquisa, no contexto escolar. E a comprovação de que as resistências à convivência com a diferença têm cedido lugar a novas experiências, levando-os a buscar alternativas para as dificuldades com comunicação.
- Que esse estudo, na escola, começará em **Agosto/2008** e terminará em **Dezembro/2008**.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira:
Serão realizadas visitas semanais à escola pela pesquisadora, e nesta oportunidade, serão feitas observações das atividades em sala de aula e de outros momentos da rotina escolar. Os(as) alunos(as), a coordenadora, a professora e a intérprete serão entrevistados(as) individualmente e em grupo (caso haja necessidade), e ainda, produzirão, no caso dos(as) alunos(as) desenhos sobre um tema dado pela pesquisadora e também fotografias de seus colegas, ainda, participarão de um teste sociométrico. As observações, bem como as entrevistas, serão gravadas em vídeo e áudio, além de serem registradas no diário de campo. Os(as) entrevistados(as) terão acesso a suas entrevistas para possíveis correções e confirmação das informações prestadas. As entrevistas com os alunos(as) Surdos (as) serão mediadas por intérprete. Os(as) alunos (as), mesmo após o consentimento de seus responsáveis, expresso neste documento, serão consultados(as) sobre sua participação no estudo.
- **Que eu participarei das seguintes atividades na pesquisa: serei entrevistado(a), individualmente ou em grupo, sobre a relação dos alunos(as) com os colegas, serei observado(a) nas atividades escolares, dentro e fora da sala de aula. Poderei ser filmado(a) na sala de aula, por ocasião das observações que serão realizadas.**
- **Que o uso das minhas imagens são para fins de pesquisa (auxílio na observação) e não serão usadas para outros fins, além dos acadêmicos, sempre resguardando minha identidade.**
- Que os incômodos que poderei sentir com minha participação poderão ser os seguintes: constrangimento nas atividades propostas; ficar chateado(a) com alguma pergunta.
- Que os possíveis riscos a minha saúde física e mental são cansaço e indisposição para participar.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: orientação e esclarecimento das pesquisadoras para questões relacionadas ao estudo.
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente, são: Melhor entendimento das relações sociais entre os alunos(as) surdos(as) com seus colegas; e como consequência, uma possível melhoria nas relações para socialização, desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com características semelhantes ao grupo estudado.
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: pelas anotações e por outros registros feitos durante o estudo, como as filmagens.
- Que, sempre que eu desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, **eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, eu poderei retirar este meu consentimento**, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.

- Que as **informações** conseguidas através da minha participação **não permitirão a identificação de minha pessoa**, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que **não haverá custo/despesa ou benefício financeiro** aos/às voluntários(as) nesse estudo.

Finalmente, **tendo eu 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 implica, **concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

Endereço do(a) participante-voluntário(a)			
Domicílio: (rua, praça, conjunto):			
Bloco:	Nº:	Complemento:	
Bairro:	CEP	Cidade:	Telefone:
Ponto de referência:			

Contato de urgência: Sr(a).Janaína Lucena Santos de Lima
Domicílio: Av. Rotary, 268 - Gruta
Complemento:
Bairro: Gruta /CEP 57.052-480 /Cidade: Maceió /Telefone: (82) 9351-9994/ (83) 9148-7566
Ponto de referência: <i>Próximo ao Posto BR</i>

Endereço dos(as) responsáveis pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):
Instituição: Universidade Federal de Alagoas/Centro de Educação – PPGE
Endereço: Campus A. C. Simões, BR 104- Norte, Km 97
Bloco: 10 – CEDU /Nº: /Complemento: -
Bairro: Cidade Universitária /CEP 57.072-970 /Cidade: Maceió/AL
Telefones p/contato: 3214-1196
Pesquisadora:
Endereço:
Bloco: - /Nº: 1/Complemento:
Bairro: /CEP /Cidade:
Telefones p/contato:
Orientadora:
Endereço:
Bloco: /Nº: s/nº /Complemento: -
Bairro: CEP /Cidade:
Telefones p/contato: (

ATENÇÃO: Para 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 da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária. Telefone: 3214-1053

Maceió, _____ de _____ de 2009.

(Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) responsável legal - Rubricar as demais folhas)

Profa. Dra Neiza de Lourdes Frederico Fumes

Assinatura da criança participante do estudo

Janaína Lucena Santos de Lima
Nome e Assinatura das Responsáveis pelo estudo
(Rubricar as demais páginas)

Apêndice C – Roteiro de Observação

1. **Ambiente físico**: descrição da sala, disposição dos **lugares**.
2. Como acontece a **comunicação**? Que linguagem é usada?
3. Há possibilidade de inferir grau de **compreensão** nas trocas entre os alunos? Como?
4. Quais os alunos mais próximos dos surdos? Ou que mais interagem?
5. Que **tipo de interação** apresenta estes alunos?
 - 5.1 Como brincam?
 - 5.2 Como é a agressão?
 - 5.3 Como cooperam/ajudam?
6. Como **resolvem os conflitos**?
7. Em que **situações** as surdos buscam colegas e vice-versa?
8. Que possíveis **variáveis** interferem nas interações observadas?

Apêndice D – Modelo do diário de campo

Diário de Campo - Protocolo

Data: ___/ ___/ 2008.

Hora Início:

Hora término:

1. Contexto:

2. Disposição dos alunos na Sala de Aula

Sala: 10 - 3ª Série B

Banca da Intérprete					
Birô da Professora					
					Porta

3. Registro da observação e comentários (ver roteiro de observação)

<i>Observações</i>		<i>Comentário</i>
<i>Hora</i>	<i>Evento</i>	

Apêndice E – Roteiros das entrevistas semi-estruturadas

Roteiro para Entrevistas

Tipo: Semi-estruturada.

Registro: gravadas em áudio quando com ouvintes e em vídeo quando com Surdos (nesse caso contar-se-á com o auxílio de uma interprete)

Questões

Coordenadora

Questões

1. Qual a sua formação? Quanto tempo trabalha nessa escola?
2. Há quanto tempo à escola trabalha com alunos com NEE?
3. Com você vê a inclusão dos Surdos?
4. Há alguma ação desenvolvida na escola no momento do ingresso do aluno surdo? Quais?
5. É ou foi feito algum trabalho para inclusão destes com a comunidade escolar? Já aconteceu alguma palestra sobre surdez ou outra NEE?
6. Quantos alunos são atendidos nesse turno? Quantos têm algum tipo de necessidade educacional especial?
7. Como a escola tem trabalhado com a diversidade do alunado?
8. Que recursos a escola dispõe para o trabalho com a inclusão de alunos?
9. Como você vê as relações sociais entre os/as alunos no geral? Entre Surdos e ouvintes?
10. Como você vê as relações sociais entre professores e alunos?

Intérprete

Questões

1. Qual sua formação? Como foi seu primeiro contato com LIBRAS?
2. Há quanto tempo que trabalha na escola?
3. Já teve experiência com a inclusão antes? Onde? Por quanto tempo?
4. Há quanto tempo que trabalha com Surdos?
5. Com você vê a inclusão dos Surdos?
6. Como tem sido trabalhar com Surdos?
7. Como você vê as relações entre os/as alunos no geral? Entre Surdos e ouvintes na sala de aula como são suas relações?
8. Entre os alunos, quem é mais próximo de quem?
9. Para você o que pode ajudar ou atrapalhar as relações entre os/as alunos na sala de aula?
10. Quais os momentos em que as relações entre surdos e ouvintes são mais efetivas?
11. Quais os principais entraves para relação entre surdos e ouvintes?
12. Quais os principais elementos facilitadores das interações entre surdos e ouvintes?
13. Como tem sido trabalhar como intérprete em sala de aula?

Professora

Questões

1. Qual sua formação?
2. Há quanto o tempo que trabalha na escola?
3. Já teve experiência com a inclusão antes? Onde? Por quanto tempo?
4. Há quanto tempo que trabalha com Surdos?
5. Com você vê a inclusão dos Surdos?
6. Como tem sido trabalhar com Surdos?
7. Como você vê as relações entre os/as alunos no geral? Entre Surdos e ouvintes na sala de aula como são suas relações?
8. Entre os alunos, quem é mais próximo de quem?
9. Para você o que pode ajudar ou atrapalhar as relações entre os/as alunos na sala de aula?
10. Quais os momentos em que as relações entre surdos e ouvintes são mais efetivas??
11. Quais os principais entraves para relação entre surdos e ouvintes?
12. Quais os principais elementos facilitadores das interações entre surdos e ouvintes?
13. Como tem sido trabalhar como intérprete em sala de aula?

Alunos Surdos/as

Questões (*solicitar que um Surdo traduza para Libras*)

1. Quanto tempo você estuda na escola?
2. O que acha de estudar aqui?
3. O que você gosta na escola? E de fazer na escola?
4. O que você não gosta na escola? E de fazer na escola?
5. Você estuda em outro lugar também? Ex. CAS?
6. Você sabe o nome de seus amigos de sala?
7. Se você precisar pedir emprestado algo para quem você pede?
8. Como seus amigos falam/conversam com você?
9. Você tem amigos na sala de aula? E na escola como um todo?
10. Quem são seus amigos na escola?
11. O que você acha de seus amigos?
12. Já encontrou algum deles fora da escola? Em outro lugar? Onde? Quantos?
13. O que faz no recreio? Quais são seus colegas nesta situação?
14. Com quem você gosta de brincar no recreio?
15. Quais as brincadeiras que você mais gosta no recreio?
16. Já estudou em outra escola? Qual? Como era lá?
17. CASO TENHA ESTUDADO EM ESCOLA **SÓ COM SURDOS**: Prefere estudar junto com ouvintes ou só com surdos?
18. O que você gostaria que fosse diferente na escola/sua sala?

Alunos ouvintes

Selecionar Alunos para entrevista a partir do Teste Sociométrico.

Questões

1. Quanto tempo você estuda na escola?
2. O que acha de estudar aqui?
3. O que você gosta na escola? E de fazer na escola?
4. O que você não gosta na escola? E de fazer na escola?
5. Você sabe o nome de seus amigos de sala?
6. Você sabe o nome de seus colegas Surdos? Você tem sinal-nome?
7. O que você acha de estudar com pessoas surdas?
8. Como você fala/conversa com eles?
9. Se você precisar pedir emprestado algo para quem você pede?
10. Você tem amigos na sala de aula? E na escola como um todo?
11. Quem são seus amigos na escola?
12. O que você acha de seus amigos?
13. Já encontrou algum deles fora da escola? Em outro lugar? Onde? Quantos?
14. O que faz no recreio? Quais são seus colegas nesta situação?
15. Com quem você gosta de brincar no recreio?
16. Quais as brincadeiras que você mais gosta no recreio?
17. Já estudou em outra escola? Qual? Como era lá?

Apêndice F – Formulário do Teste Sociométrico

Modelo do Teste Sociométrico

Nome: _____ Idade: _____

Data: __/__/2008

Questão 1: Circule de azul 5 amigos que você levaria a um parque de diversões com você.

Questão 2: Circule de vermelho 5 amigos que você NÃO levaria a um parque de diversões com você.

Fotos das crianças em ordem alfabética				
--	--	--	--	--

Fotos das crianças em ordem alfabética				
--	--	--	--	--

Fotos das crianças em ordem alfabética				
--	--	--	--	--

Fotos das crianças em ordem alfabética				
--	--	--	--	--

Fotos das crianças em ordem alfabética				
--	--	--	--	--

Apêndice G – Exemplo de Protocolo de transcrição

Protocolo de Transcrição de Entrevista com a professora J. 3ª B

Data: Quinta, 11/set/2008,

Local: sala de aula (durante a aula de Educação Física)

Hora: ~ 08:18h

Duração: ~ 33 min

EXTRATO

(....)

(~00:04:20) J: (com a voz alterada, a professora continua) É, porque num primeiro momento parece, né? (...) (interrompendo, a interprete continua) {*não, não [...?] logo quando você começa ... Olhe! Vocês tem que ficar diante do espelho (imitando alguém), essa presepada eu não vou fazer, ficar diante do espelho fazendo sinal. Isso aí, eu não, não segui isso aí. Ficar no espelho... (exemplifica, fazendo o sinal de mãe e vocaliza: ma-mãe)... não! As vezes mandam logo você repetir [?] eu digo não, aí né? Né por aí não. Aí também não, tem que tá [?] me olhando no espelho. Entendeu, mas não é difícil não. }*

J: Mas, não. {*se vai... }* Mas seu caso você se dedicou. Seu tempo, seu tempo de se aperfeiçoar justamente para isso, aí... você teve tempo. {*tudo no começo }* É.. aí meu caso como eu trabalho em duas escolas fica difícil, porque TEMPO! Né? e à noite... {*eu trabalho em duas também, mas a gente sempre arruma um tempinho }* Mas eu não vejo, né? Como, porque tem faculdade também para fazer. Pra estudar. {*é então, quem tem os três... hahaha }* É... tarefa para fazer, um monte de coisa né? {(*pigarro*) *mas nas horas vagas aqui, pode me perguntar, que eu vou... que na outra escola que eu tô à tarde, é: que sinal é esse? eu num faço questão... a gente quer, divulgar... quanto mais gente souber é melhor pro surdo, né?*} Aí assim pra mim né? No caso, memorizar um sinal solto, né? Isso assim, assim... Então, sabe como é? Fica áqüea coisa solta aí eu não consigo {*é, é }* captar. {*mas se tiver a seqüência...*} agora, é... {*logo que são muitos. Entendeu? aí vai começando... esse aqui eu já sei, por exemplo, casa. Você já sabe que é casa. Aí pronto. Aí vai. Vem outro, vem outros então, se der um acumulado de uma vez fica mais difícil. Vi indo por etapa, eu tenho um caderno, eu posso trazer para você estudar, sem problema nenhum. Tenho livro }*

(....) trecho suprimido para este exemplo.

P: E tem uma, uma questão interessante que é deles te verem, mesmo você dizendo assim, reconhecendo que talvez pudesse, é, é ... fazer algo mais ou algo melhor, ainda assim eles sentem, reconhecem você como professora.

J: É quando eu falo eu generalizo, de uma maneira geral, entendeu?, não especialmente com eles, mas de uma forma geral, assim a turma em si, de todos, né? {eu sei, não só com eles, você gostaria de } é, é de todos, entendeu? (5 seg) Mas vamos lá... seguindo.

P: O que você gostaria de colocar? Queria colocar alguma coisa...?

J: Não por que, isso é uma coisa assim, que depende muito, você sabe, cada escola tem uma realidade, né? O desenvolvimento depende do professor, de cada pessoa, do individual, né? Eu, a minha lu, o meu desenvolvimento não depende de outros professores, depende de mim... (grito dos surdos) Eita! { } fecha a pota ao lara. Depende de mim, entendeu? (interprete fala com alunos...) Então, eu acho, por que é uma coisa minha, depende de mim. Num é? {sei, entendo.} Não atribuo a ninguém, por que é uma coisa minha. {você se sente responsável, né?} É, é. É sim. { e como tem sido, assim? É.. eu tenho já acompanhado, o quê? Tem dois meses praticamente, né?} É. {como tem sido a minha presença pra você?}

J: Ah! Legal, Janaína. Não vejo você como problema, assim que .. ou que me iniba ou que dificulte, entendeu? {certo} Sua presença (da entrevistadora na escola) não vi como problema, que me iniba, entendeu? Não, pelo contrário, vejo você como uma estudante que está querendo ajudar, né? buscando , entendeu? Buscando conhecimento... (interprete fala com alunos que estão curiosos para saber se a professora ta chorando) {você diz que é a questão do seu olho.} menina, é o meu olho {agente pode conversar mais depois, mas agora já acabou a educação física né?} Já acabou? (...) {São 08:50h} Mande eles entrar, já terminou aula .

P: Obrigada.

J: Não há de quê.

Fim

Apêndice H – Quadro síntese dos desenhos da turma¹

TEMAS DOS DESENHOS	CRIANÇAS AUTORAS	QUEM APARECE NOS DESENHOS DOS SURDOS DOS ALUNOS SURDOS, QUEM APARECE NOS DESENHOS DOS OUVINTES	CONTEXTO
COLEGAS TURMA NO CENÁRIO NATUREZA (12)	5	5* – 8 – 18 – 25 – 26	Entre os amigos
	28	15 – 28 – colega de outra turma.	Entre os amigos
	6	8 – 11 – 17 – 20 – 25 – 27 – Prof.	Conteúdo depreciativo com relação a 25 e a 17
	20	6 – 11 – 17 – 25	Conteúdo depreciativo com relação a 25 e a 17
	23	2 – 8 – 9 – 13 – 14 – 18 – 22 – 24 – 25 – 26 – 28 – 29 – Prof. – Inter. – Pesq.	Entre os amigos
	9, 11, 13, 17, 21, 27, 29	<i>Só representaram ouvintes em seus desenhos.</i>	
COLEGAS TURMA NO AMBIENTE ESCOLAR (7)	15	5** – 12 – 15 – 18** – 25** – 26 – 28	Os surdos 5, 18 e 25 foram desenhados no verso e 28 foi representada na frente, mas distante de 15.
	25	1 – 2 – 3 – 9 – 12 – 25 – 26 – 27	Representou a fila que estava sentado, não havia surdo nela/ grupo conversando
	3	5 – 6 – 16 – 27 – Prof. – Pesq.	Representou a fila que estava sentado
	8	6 – 8 – 18 – 26	Entre os amigos
	7, 16, 22	<i>Só representaram ouvintes em seus desenhos.</i>	
FESTAS DIA DAS CRIANÇAS/ ANIVERSÁRIO/ BALADA (3)	12	2 – 6 – 8 – 11 – 12 – 14 – 15 – 20 – 25 – 26 – 27 – 29 – 30 – Prof. – Inter. – Pesq.	Convidados para festa de aniversário
	26	1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 11 – 12 – 13 – 14 – 16 – 17 – 18 – 20 – 21 – 23 – 24 – 25 – 26 – 27 – 28 – 29 – Prof. – Inter. – Pesq.	Listou os alunos da turma (os presentes?)
	24	<i>Só representou ouvintes em seu desenho.</i>	
LISTA COMO NOMES DE COLEGAS (2)	2	1 – 2 – 3 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 – 25 – 26 – 27 – 28 – 29	Listou os alunos da turma (os presentes?)
	14	<i>Só representou ouvintes em seu desenho.</i>	
TOTAL PARTICIPANTES	24 de 30 alunos	FALTARAM NO DIA OU NÃO QUISERAM PARTICIPAR	1 – 4 – 10 – 18 – 19 – 30

*O aluno se incluiu na representação ** foram desenhados no verso da folha. Elaboração própria como base nos desenhos das crianças (2009)

¹ Solicitou-se que os alunos elaborassem um desenho, de acordo com o seguinte enunciado: *Desenhe você e seus amigos de sala de aula.*

Apêndice I – Matriz Sociométrica

Aplicação: 10/10/2008

Responsável: Janaína Lucena

Identificação	Questões: Circule de azul 5 amigos que você levaria a um parque de diversões com você. Circule de vermelho 5 amigos que você NÃO levaria a um parque de diversões com você.																														p	n	Reciprocidade			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30			p	n	OS	
1 ACMR11fo						X/		X/			X+	X/					X+	X/	X/						X/		X/		X		5	5	2	5	2	1
2 ABS10fo			X/	X				X	X			X/				X						X	X				X/				4	5	2	1	0	2
3 ARA10mO		X						X/			X/	X/					X/	X	X	X			X			X/					5	5	3	2	0	3
4 CEMC9mO	X		X			X	X		X		X					X					X/		X			X					5	5	1	0	0	4
5 DISS11mS	X	X				X		X/	X									X/		X				X/	X	X					8	3	4	0	0	5
6 GCLO9fo	X	X							X/			X				X/		X/	X/		X					X+	X/				5	5	1	4	1	6
7 HCPC9mO		X	X								X	X					X	X	X	X			X			X/					5	5	1	0	0	7
8 JLA13mO	X				X	X			X/								X/		X		X/		X		X+	X/	X			6	5	3	1	1	8	
9 JLSS9mO			X			X		X							X/		X	X/				X	X/				X	X		5	5	2	1	0	9	
10 JAVC9fo	X										X/	X/					X		X				X/			X	X	X	X	5	5	3	0	0	10	
11 KSO11fo	X		X			X		X			X+	X		X/		X/										X	X+			5	5	2	0	2	11	
12 KSFT9fo	X	X	X							X		X	X	X								X			X+	X/	X/			5	5	1	1	1	12	
13 LSFA10fo	X		X			X		X		X				X+									X/			X	X	X+		5	5	1	0	2	13	
14 LCS9mO	X	X				X		X		X						X			X/				X/			X				5	5	1	1	0	14	
15 LGLA14mS	X				X	X		X		X		X		X		X	X/							X+	X	X	X/			6	6	2	0	1	15	
16 LFSG10mO	X				X	X		X	X										X/		X/	X		X			X			5	5	1	1	0	16	
17 MASS10fo	X	X	X			X				X		X							X				X			X		X	X/	5	5	1	0	0	17	
18 MENB12mS	X	X			X			X			X	X			X								X		X/	X		X/		6	5	2	0	0	18	
19 MGFL9fo	X	X				X			X		X					X			X		X	X			X	X				5	5	0	0	0	19	
20 MJSS10mO	X					X			X		X		X		X								X+		X	X				4	5	0	0	1	20	
21 MFS9mO	X			X			X		X				X		X	X						X/	X/				X			5	5	2	0	0	21	
22 MAN9mO						X		X									X	X	X	X	X	X	X+	X/		X	X			5	5	1	0	1	22	
23 NVS9mO				X				X		X		X	X						X	X	X	X				X				5	5	0	0	0	23	
24 NASA9mO	X	X				X		X	X	X							X					X	X		X					5	5	0	0	0	24	
25 SWSN11mS	X	X			X					X	X		X	X				X							X	X/	X+			6	5	0	1	1	25	
26 TCL10fo	X	X	X			X	X	X			X					X							X			X/				5	5	0	1	0	26	
27 TKRO10fo	X					X		X		X	X					X								X	X		X+	X		5	5	0	0	1	27	
28 VRM14fS	X									X	X	X	X	X	X	X	X						X		X				5	5	0	0	0	28		
29 VSS9fo				X			X	X			X	X		X		X							X							5	4	0	0	0	29	
30 WJSS12mO																														-	-	-	-	-	30	
T. Eleições + (p val.)	3	9	6	1	6	1	3	5	6	3	4	10	7	2	4	2	3	6	1	0	6	5	13	7	6	21	2	4	4	-	150					
T. Eleições - (n Val)	18	3	3	2	0	16	2	11	4	1	6	4	1	6	2	7	7	4	6	13	0	1	2	0	2	1	15	6	0	-		143	36	19	14	
Σ	21	12	9	3	6	17	5	16	10	4	10	14	8	8	6	9	10	10	7	13	6	6	15	7	8	22	17	10	4	Σ 293						

LEGENDA: Identificação= Iniciais+ idade+sexo+Surdo(S) ou Ouvinte(O) N° circulado: Fez dia 13/11 Sombreado azul = Surdos Nomes/números rosa= meninas Nomes/número preto= meninos OBS.: N° 30 não quis participar.

Índice	Possuem Nota Inferior	Possuem Nota não significativa	Possuem Nota superior
p̄	≤2 (7 pessoas) 4, 6, 14, 16, 19, 20, 27	3-8 (18 pessoas) 1,3,5,7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 18, 21, 22, 24, 25, 28, 29	≥ 9 (4 pessoas) 2, 12, 23, 26
n̄	≤1,8 (13 pessoas) 4, 5, 7, 10, 13, 15, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29	3-7 (11 pessoas) 2, 3, 9, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 28	≥ 8 (5 pessoas) 1, 6, 8, 20, 26
Σ	≤6 (8 pessoas) 4, 5, 7, 10, 15, 21, 22, 29	7-13(15 pessoas) 2, 3, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 24, 25, 28	≥ 14 (7 pessoas) 1, 6, 8, 12, 23, 26, 27

ANEXO

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Macció – AL, 26/05/2009

Senhor (a) Pesquisador (a), Janaina Lucena Santos de Lima

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 25/05/2009 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 008378/2009-49 sob o título **Interações sociais entre estudantes surdos e ouvintes no cenário escolar**, vem por meio deste instrumento comunicar a aprovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

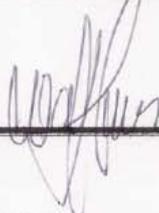
É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o(a) pesquisador(a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

(*) Áreas temáticas especiais



Prof. Dr. Waller Matias Lima
Coordenador do Comitê de Ética
em Pesquisa