

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**AQUISIÇÃO DE CONCEITOS POR ALUNOS SURDOS INSERIDOS
NO ENSINO SUPERIOR**

EVALDINA RODRIGUES

MARINGÁ
2009

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO

**AQUISIÇÃO DE CONCEITOS POR ALUNOS SURDOS INSERIDOS
NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada por Evaldina Rodrigues, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori.

Co-orientadora:

Prof^a. Dr. Sônia Deschandt Brochado.

MARINGÁ
2009

EVALDINA RODRIGUES

**AQUISIÇÃO DE CONCEITOS POR ALUNOS SURDOS INSERIDOS
NO ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr. Doralice Aparecida Paranzini Gorni

Prof^a. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori

Prof^a. Dr. Elsa Midori Shimazaki

Data de Aprovação

Dedico esta pesquisa

Ao meu sobrinho neto Douglas, com carinho;

Ao aluno João Paulo Ampessan, um dos sujeitos da pesquisa, e que me fez ver, concretamente, a relação entre o interesse em aprender e os sentimentos;

Ao meu pai e ao meu filho Alexandre, com saudade.

AGRADECIMENTOS

Muitos contribuíram para a conclusão desta pesquisa, todavia registram-se aqui alguns agradecimentos especiais:

A Deus, Pai e criador de tudo, pelo amparo em todas as horas;

À minha mãe, pela sustentação afetiva e compreensão de minhas ausências durante esses anos;

Aos meus irmãos José Carlos e Joarez Sebastião, pela paciência e ajuda nos momentos difíceis;

À Professora Dr. Nerli Nonato Mori, minha orientadora, que, com serenidade, firmeza, amizade e sabedoria, deu direção a esta pesquisa;

Às professoras Dr. Áurea Paes Leme, Elsa Midori Shimazaki e Doralice Aparecida Paranzini Gorni, pela amizade e pelas sugestões no exame de qualificação;

À Gláucia Patrícia Soares, pelo companheirismo no período de seleção;

À Maria Luzicler Tiepo da Silva, pela ajuda com materiais indispensáveis à pesquisa;

Aos funcionários Hugo Alex da Silva e Márcia Galvão da Motta Lima, pela gentileza no atendimento às minhas solicitações;

Às alunas Eliane Guadanin Rais e Rita de Cássia Zamoro Libanio, pela amizade e incentivo;

À Fundação Araucária, pelo incentivo e fomento à pesquisa;

Ao professor Assabido Rhoden, pelas sugestões de leitura;

À Dirce Bortotti Salvadori, pela amizade e ajuda em todos os momentos da pesquisa;

À professora Dr.Teresa Kazuko Teruya, pela parceria na apresentação de trabalho em evento;

À professora Dr.Terezinha de Oliveira e ao professor Dr. José Joaquim Pereira Melo, pela maneira profissional e educada demonstrada no processo seletivo;

À Maria das Dores Pereira Rosa, pelo atendimento junto à coordenação geral do Sistema Integrado de Informações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

Aos companheiros do Departamento de Pedagogia, pelo apoio, assumindo minhas aulas para que eu pudesse escrever esta pesquisa;

Ao professor Antonio Carlos Aleixo, pelo apoio incondicional à realização desta formação;

À Universidade Estadual de Maringá.

A minha casa fica lá de trás do mundo
onde eu vou em um segundo
quando começo a cantar
E o pensamento parece uma coisa à toa
Mas como é que a gente voa
quando começa a pensar.

(Lupicínio Rodrigues)

RODRIGUES, Evaldina. **AQUISIÇÃO DE CONCEITOS POR ALUNOS SURDOS INSERIDOS NO ENSINO SUPERIOR**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr.: Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá, PR, 2009.

RESUMO

A formação de conceito por alunos do Ensino Superior constitui uma necessidade e, no caso de alunos surdos, os estudos a respeito da prática de sala de aula nesse nível de escolaridade são rarefeitos e demandam, por isso, mais pesquisas e ações políticas que possam modificar as condições de vida desses indivíduos. Analisar a prática educativa é um critério para compreender como o ensino propicia a formação de conceito no aluno. O conceito é mais do que um conjunto de conhecimentos sobre um objeto de estudo, é saber utilizá-lo e operar com ele, incluindo a generalização, realização de análise e de síntese. Nesta pesquisa, objetivou-se conhecer a prática realizada em sala de aula com alunos surdos, tendo em vista a finalidade de apropriação de conceitos por esses alunos. Buscou-se conhecer como os alunos surdos apreendem conceitos científicos e quais são os processos mediacionais organizados pelos docentes. Observaram-se nove turmas de duas instituições de Ensino Superior, nas quais estão inseridos treze alunos surdos, com idade entre 21 e 42 anos. Os critérios para coleta e análise dos dados foram: a mediação dos professores, os materiais e recursos por eles utilizados, a internalização e concretude dos conceitos pelos alunos. Os resultados indicam a escassez de intervenções de ensino pensadas e organizadas para o aluno surdo; aulas expositivas, com pouca utilização de giz ou outro recurso e atividade; interação insuficiente entre os alunos surdos e seus colegas e professores. Esses fatores se refletem nas produções dos alunos, nas quais é possível perceber a dificuldade na compreensão dos conteúdos trabalhados; constatou-se que, em várias situações, o aluno não sabia o tema em pauta da aula. São significativos os avanços na educação de pessoas surdas, no entanto, há muito que ser feito especialmente com relação à prática educativa em sala de aula.

Palavras-chave: Conceito; Surdez; Prática educativa; Ensino Superior.

RODRIGUES, Evaldina. **ACQUISITION OF CONCEPTS BY DEAF STUDENTS INSERTED IN HIGHER EDUCATION**.164f. (Thesis in Education) - The State University of Maringá. Adviser: Prof^a. Dr. Nerli Nonato Ribeiro Mori. Maringá,PR, 2009.

ABSTRACT

The concept formation in students of higher education constitutes a necessity and, in the case of deaf students, the studies regarding this practice in the classrooms at this level of scholarly are even rare, and as such, they demand more research and policy actions which may change the way of life of these individuals. Analyzing the educational practice is a way of comprehending how teaching offers the making up of concepts in students' mind. The concept is more than an amount of knowledge upon a subject of study. It is to know how to utilize it and operate within it, including generalization, making analysis and synthesis as well. In this research we aimed at knowing the practice used in the classroom with deaf students, bearing on the acquisition of concepts by these students. We tried to comprehend how deaf students acquire scientific concepts and how are the mediating processes organized by teachers. Nine groups were observed, from two different higher education institutions, in which there are thirteen deaf students, with ages ranging from 21 to 42 years old. The criteria for collecting and data analysis were: teachers' mediation, materials and resources used by teachers, the formation and concreteness of concepts by students' part. The results point to a low degree of teaching interventions towards deaf students; lecturing classes, hardly use of chalk as well as hardly use of other resources and activities; insufficiency of interaction among deaf students with their non-deaf peers and teacher. These factors are reflected in students' production, in which one can perceive the difficulty of the content. It was concluded that in many situations the students didn't know the themes worked in the classroom. Advances in the education of deaf people are significant, however, there is much ahead to be done concerning, specially, to the educational practice in the classroom.

Key-word: Concept, Deafness, Educational Practice, Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - LINHA DO TEMPO	133
FIGURA 2 – TEXTO DE PROVA	135
FIGURA 3 – O ACIDENTE	140
FIGURA 4 - TEXTO QUE EM PORTUGUÊS QUER DIZER <i>50 HOMENS COM SEU CHEFE ATRAVESSARAM O LAGO EM 5 BARCOS EM 3 DIAS</i>	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ALUNOS SURDOS NO ES POR INSTITUIÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL	101
QUADRO 2 - ALUNOS SURDOS NO ES POR INSTITUIÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	102
QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS QUANTO À LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARANAENSES.....	104
QUADRO 4 - ALUNOS SURDOS NO ES NA PESQUISA DA AUTORA	105
QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS	107
QUADRO 6 - CATEGORIA: OBSERVAÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS.....	111
QUADRO 7 - CATEGORIA OBSERVAÇÃO MEDIAÇÃO PROFESSOR ALUNO E INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS	159
QUADRO 8 - CATEGORIA OBSERVAÇÃO COMPORTAMENTO/INICIATIVA DO ALUNO.....	159
QUADRO 9 - CATEGORIA: TEXTOS, CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM	160
QUADRO 10 - CATEGORIA: TEXTOS, FORMAÇÃO E CONCRETUDE DOS CONCEITOS	161

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO DE DADOS ENTRE OS ESTADOS DA REGIÃO SUL	103
---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÚMERO DE ALUNOS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO PESQUISADA EM TODO O BRASIL	100
--	-----

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CESUMAR – Centro Universitário de Maringá
CFE – Conselho Federal de Educação
CM (p. 17)
COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DA – Deficiência Auditiva
ES – Ensino Superior
ENDIPES – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FAFIJA – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho
FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FHC – Fernando Henrique Cardoso
IBGE (p.40) IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES (p. 39)
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP – Língua Portuguesa
LS – Língua de Sinais
M (p. 17)
MEC – Ministério da Educação
NE – Necessidades Especiais
OIT (p. 35)
OMS – Organização Mundial da Saúde
ONU – Organização das Nações Unidas
PA (p. 17)
PP – Proposta Pedagógica

PROENE – Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Especiais

QI (p. 38)

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SENAC (p. 70)

SETI – Secretaria de Ensino Superior Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná

SISNEP – Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos

UEL (p. 50)

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

UTP – Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	27
2.1..	A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO DE BEM-ESTAR SOCIAL	33
2.2..	A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO PRODUTIVISTA	37
2.3..	A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO CRÍTICO	40
2.4..	LINGUAGEM A SER ADOTADA NA COMUNICAÇÃO COM SURDOS	50
2.5..	CONTRATAÇÃO DE INTÉRPRETES/APOIO E O DILEMA ENTRE O IDEAL E O REAL	59
2.6..	AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA E/OU SINALIZADA	61
2.7..	TEMPORALIDADE PARA CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR	65
2.8..	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	65
3	FORMAÇÃO DE CONCEITOS E SURDEZ.....	71
3.1..	OS PROCESSOS PSÍQUICOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS	72
3.1.1	A sensação.....	76
3.1.2	A percepção	79
3.1.3	A atenção	81
3.1.4	A memória	83
3.1.5	O pensamento.....	83
3.1.6	A linguagem	89
3.1.7	A imaginação	97
4	ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	100
4.1..	OS ALUNOS SURDOS PARANAENSES MATRICULADOS NO ES NO ANO DE 2008	104
4.1.1	Caracterização dos sujeitos	107
4.2..	OS ALUNOS EM SALA DE AULA	108
4.2.1	Materiais e equipamentos.....	108
4.2.2	Observação da mediação	116
4.2.3	Interação com professor com auxílio de intérprete da Língua de Sinais e sem auxílio.....	119
4.2.4	Interação dos alunos.....	123

4.2.5 Iniciativa do aluno	126
4.3.. OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO E CONCRETUDE DE CONCEITOS	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	151
6 APÊNDICES	157

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata de questões educacionais relacionadas à surdez, tema historicamente confiado às teorias idealistas da educação ou relegado a plano secundário. Contudo, a partir de 1988, propôs-se a inserção do surdo no sistema regular de ensino. Esse fato gerou necessidades específicas a serem encaminhadas – pelo permanente devir – na formação do educador quanto às contradições colocadas pela realidade escolar e quanto às peculiaridades dessa insuficiência sensorial. Torna-se, portanto, relevante discutir questões relacionadas à aprendizagem desse aluno na escola comum, por sua vez, inserida numa sociedade sob o modo capitalista de produção.

Com a revolução industrial, o homem deixou de dominar todas as etapas na fabricação dos produtos e, ao mesmo tempo, deixou de produzir para a própria sobrevivência. As relações de trabalho se organizaram em linhas de montagem, em que cada trabalhador executa apenas uma parte do trabalho. Nesse novo modo de produção, a exploração de crianças surdas e ouvintes forçou a criação de leis de proteção à infância e uma das consequências destas medidas foi a colocação dessas em instituições de educação infantil e escolas com o papel social de ensinar noções de leitura e escrita e, acima de tudo, *cuidar*, enquanto os pais trabalhavam. A família numerosa e a vida em cooperação transformaram-se em quimera do passado.

Nesta nova sociedade capitalista, a vida urbana e o movimento migratório em busca de trabalho fizeram diminuir consideravelmente a incidência de casamentos entre parentes e, assim, a surdez congênita, ligada a genes recessivos, também diminuiu de maneira igualmente considerável. Simultaneamente, a evolução do conhecimento científico trouxe explicações para as causas da surdez e de como evitá-la, informando e conscientizando sobre a importância das vacinas e dos procedimentos pré-natais.

A observação da prática da comunicação entre surdos e interesses ligados à propriedade fez com que duas correntes de opinião, opostas, surgissem sobre o assunto. De um lado, uma corrente humanista, que respeitava a comunicação por meio de sinais, e de outro, um movimento que defendia a supremacia do método

oralista¹. O segundo movimento teve culminância de defesa no “Congresso de Milão”, em 1870; nessa data e nesse evento, a primeira língua, a de sinais, foi proibida aos seus usuários surdos e ouvintes por aproximadamente 100 anos.

O fracasso da comunicação verbal na escola fez com que outro modelo, a comunicação total, fosse permitido para professores e alunos, até que, em 1950, emergissem os primeiros manuais com a organização dos sinais viso-manuais, transformando-os numa língua, que, no Brasil, foi reconhecida, em 2002, como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)². No período de realização desta pesquisa, encontramos cada uma das linguagens acima citadas nas relações sociais dos surdos.

Com base em Marx e Engels(2006), entendemos os desafios da inclusão social numa sociedade onde os meios de produção não são apropriados coletivamente, ou seja, apenas alguns os detêm. E a classe detentora desses meios tem determinado os códigos linguísticos que devem ser aceitos oficialmente na comunicação. Portanto, é nesse contexto que a personalidade de surdos foi determinada por quase dois séculos e, atualmente, alguns deles cursam o Ensino Superior em instituições públicas e privadas.

Ainda são Marx e Engels (2006) que orientam sobre as manifestações ideológicas e de organização política a serem consideradas no estudo da legislação brasileira que configura a educação de surdos desde 1988.

Para o campo social, o progresso da ciência trouxe benefícios e também obstáculos, ou seja, para a integração de crianças surdas, o espaço para contato com seus pares passou a ser quase exclusivamente o da escola. Portanto, as

¹ Goldfeld (1997) Esse método visa integrar a pessoa surda na comunidade ouvinte; parte de uma base inatista e considera a surdez uma deficiência a ser minimizada pela oralidade. Ao reconhecer a linguagem oral como a única forma para comunicar, utiliza estratégias para fazer o surdo ouvir e falar.

² Reconhecida como idioma, a Língua de Sinais (LS) tem estrutura gramatical própria: a Configuração das Mãos (CM), o Ponto de Articulação (PA) e o Movimento (M). A Configuração das mãos (CM) é a forma como estão posicionados os dedos, a maneira como está a mão ou as duas mãos (conforme o sinal). A LIBRAS apresenta 46 configurações de mão, e elas variam muito quanto às posições dos dedos, desde a mão com os dedos abertos até os dedos fechados, e variam quanto à posição em que a mão está. O Ponto de Articulação (PA) é o posicionamento das mãos no espaço em frente ao corpo ou no próprio corpo, ou seja, o sinal em LIBRAS pode ser realizado na região no espaço diante ao corpo, próximo à cabeça, ao tronco, braços, pernas e à própria mão. O Movimento (M) é realizado pela mão (ou mãos) ou pelo movimento dos dedos quando o sinal é produzido. Existe uma série de características que podem apontar o Movimento de forma mais precisa. Outras características, também muito importantes quanto à estrutura da Língua de Sinais, são os componentes não-manuais da LIBRAS, tais como a expressão realizada pelo rosto e pela cabeça conjuntamente.

relações sociais dos surdos do Ensino Superior do início do século XXI se dão em um contexto muito diferente daquele pesquisado por Groce (1997).

Com a industrialização e a consolidação da hegemonia burguesa, a escola, de modo geral, tem sido organizada pelo Estado com vistas ao mercado de trabalho. A declaração de Marx e Engels (2006, p. 47): “O poder político do Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda classe burguesa” tem servido de ponto de partida para propostas educacionais consideradas críticas em oposição aos programas oficiais.

Sendo assim, as propostas oficiais de educação escolar conduzem seus educandos à reprodução da alienação absoluta, já que a escola não precisa mais formar para o trabalho, a própria máquina comanda o apertar de botões. Em relação à escola necessária no contexto capitalista, Gramsci (1984, p. 171), com base em Engels, afirma:

A experiência científica é a primeira célula do novo método de produção, da nova forma de união ativa entre o homem e a natureza. O cientista-experimentador é também um operário, não um puro pensador: o seu pensar é continuamente controlado pela prática e vice-versa, até que se forma a unidade perfeita da teoria e da prática.

Essa formação apontada por Gramsci, citada por (Macciocchi (1980), sugere para o Ensino Superior (ES) a formação de um intelectual orgânico, ou seja,

[...] é necessário o contato entre intelectuais e gente simples [...] não para reduzir a atividade científica [...] e sim justamente, para edificar um bloco intelectual moral que torne politicamente possível um progresso intelectual das massas e não somente de alguns grupos de intelectuais (MACCIOCCHI, 1980, p. 215).

Desse modo, Saviani (2007a) afirma que o sucesso da burguesia e o progresso da industrialização e da formação de cidades trouxeram profundas modificações no conceito de educação e de escola, a saber, houve uma ruptura entre educação e trabalho. Contrário ao conceito de cidadania proposto pelos consensos internacionais, Saviani (2007a) declara que o acervo mínimo para uma vida cidadã deve incluir a linguagem escrita e a matemática, e ainda,

[...] o conhecimento das ciências naturais é necessário para compreender as transformações operadas pela ação do homem sobre o meio ambiente; e as ciências sociais [...] para compreender as relações entre os homens, as formas como eles se organizam, as instituições que criam e as regras de convivência que estabelecem, com a consequente definição de direitos e deveres. [...] Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade (SAVIANI, 2007a, p. 160).

Com base nos quesitos necessários para uma vida ativa em sociedade, cabe à educação superior,

Possibilitar a participação plena da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada a todos os membros da sociedade [...] destinada a formar profissionais liberais, e cientistas e tecnólogos [...] organização da cultura [...] difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo. (SAVIANI, 2007a, p. 161).

Dessa forma, entendemos que a vida acadêmica não se resume em estudar os problemas sociais, mas em conviver com eles organicamente. Portanto, sabe-se que, com o estudo do aluno surdo no Ensino Superior, não conseguimos apresentar grande parcela da educação na sua totalidade, mas não se pretende perdê-la de vista; quer-se sim compreender o ser humano e seu desenvolvimento enquanto e quando em diferentes contextos. As Políticas Educacionais representam o instrumento para entender as razões e modos que o sistema educacional se valeu para desempenhar seu papel para potencializar os indivíduos, entre eles o surdo, que se inserem em um dado tempo e espaço.

Desse modo, a Educação Especial foi criada para camuflar o fracasso da escola em relação à aprendizagem de seus alunos. Nela, o aluno se torna responsável pelo baixo rendimento, oficialmente e em conformidade à ciência, deixando a escola comum livre em relação ao débil ensino que transmite aos ditos *normais*. No período em que a pesquisa se realizou, mais por motivos econômicos do que humanitários, a legislação passou a postular a reinserção de alunos com insuficiência física na escola comum de educação básica e superior.

O termo Educação Especial assume dois sentidos diferenciados, neste estudo, ora como modalidade de ensino, explicitada na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), ora como atendimento individual na sala de aula, de acordo com Vygotski (1997).

A Educação Especial no Brasil tem tido avanços, pelo menos numéricos, nos últimos anos. Um estudo intitulado *Evolução da Educação Especial no Brasil (1998-2006)*, publicado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostra tais avanços. Esta pesquisa mostra um total de 11.999 alunos com necessidades especiais (NE)³, inseridos no Ensino Superior (ES); destes, 8.190 em instituições privadas e 3.809 em instituições públicas. O Ministério da Educação (MEC) e o (INEP) reconhecem 2.428 deficientes auditivos (DA) e não apresenta o termo ‘surdo’ como categoria identificada (BRASIL, 2007). Se distribuíssemos o total (2.428) de DA em quantidades iguais entre as 260 instituições de Ensino Superior do Brasil (IES) públicas e as 2.237 IES privadas, listadas no Cadastro das Instituições de Educação Superior do Brasil (INEP, 2009), caberiam 0,97236684 aluno para cada instituição.

Os gráficos do estudo acima citado tratam dos dados numéricos de surdos e deficientes auditivos separadamente e, para o ES, apresenta apenas o gráfico para deficiente auditivo. Sendo assim, o surdo é uma categoria que não aparece na fonte oficial como estudante do ES.

O Censo Escolar de 2007, publicado pelo INEP, apresenta registro de 1.060 alunos surdos no Ensino Médio do Estado do Paraná; destes, 940 estão em escolas públicas estaduais e 120 em escolas privadas.

Entende-se o termo deficiente auditivo, aplicado pelo MEC/INEP, na pesquisa do Censo Escolar, para designar alunos com baixa audição, ou seja, para determinar a incapacidade de decifrar fonemas, e como surdo aquele que não consegue ouvir os sons, mesmo ao utilizar próteses auditivas. Dessa forma, na pesquisa “Aquisição de conceitos por alunos surdos no Ensino Superior”, o termo deficiência apresenta-se somente quando se trata de uma citação de autores ou em conformidade com o MEC/INEP, no caso de dados estatísticos e de legislação.

Embora o Censo Escolar não apresente em seus registros dados de surdos no ES, ele o faz no Ensino Médio, o que nos permite pensar que pelo menos uma

³ NE: necessidades especiais, terminologia usada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 14 de dezembro de 1996.

parte dos 1.060 alunos que concluíram esse nível de ensino consiga inserir-se no ES.

A falta de dados estatísticos nos levou a efetuar uma investigação do número de surdos matriculados nas Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná. A Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, por exemplo, desde 2001, providencia vestibular especial para candidatos com NE e, como resultado, formou profissional surdo na área do Turismo e mantém em formação cinco alunos surdos nos Cursos de Pedagogia, Engenharia e Administração; na Faculdade privada de Assis Chateaubriand, há a experiência com um estudante surdo; na Universidade Estadual de Ponta Grossa, com dois; na Faculdade Estadual de Paranavaí, um; na Faculdade Estadual de Jacarezinho, um; na Universidade Norte do Paraná, duas alunas; no Centro Universitário de Maringá (CESUMAR), nove alunos; na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, três; na Universidade Tuiuti do Paraná, 17. Dados preliminares apresentam um total de quarenta e cinco alunos surdos matriculados na rede pública e privada do Ensino Superior no Estado do Paraná no ano de 2008. Esses dados foram obtidos por meio de mensagens telefonadas, visitas, *e-mails* e 30 cartas enviadas para 30 ES do Paraná.

Conscientes de que alunos surdos estão matriculados em instituições públicas e privadas do ES, consideramos esse acesso fruto, pelo menos em parte, de direitos constitucionais. E, como docente do espaço universitário, compreendemos a dificuldade do docente em inserir o aluno surdo na aprendizagem. Assim, nos propusemos a conhecer a prática realizada em sala de aula para verificar a apropriação de conceitos por esses alunos. Portanto, a presente pesquisa objetiva discutir como os alunos surdos apreendem conceitos científicos e quais são os processos mediacionais organizados pelos docentes para que isso aconteça. Esta é uma exigência que parte das discussões sobre o processo de aprendizagem dos alunos especiais, visto que estas tendem mais a excluí-los do que incluí-los. Por falta de bases fundamentais para justificar julgamentos e avaliações, acabam limitando-se a critérios penalizadores aos alunos sem uma definição de como ensinar ou de como o aluno aprende.

Desse modo, estudou-se a legislação que configura a educação de surdos no contexto histórico, político e social do século XXI, e, nessa orientação, buscou-

se uma fundamentação na Psicologia Histórico-Cultural para compreender sujeitos que, comumente, ao chegarem ao ES, contam com um desenvolvimento intelectual propício ao pensamento lógico-verbal, às percepções superiores, ao conceito científico. E, finalmente, analisou-se a prática docente na organização do ensino para verificar se essa ação propicia ou não a aquisição de conceitos pelos alunos surdos.

A respeito da configuração legal da educação de surdos, julgamos necessário abordar, já na introdução, os conceitos de inclusão/exclusão fundamentados em Groce (1997), para, em seguida, retomar a Constituição (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Decreto n.º 5.626/2005 que regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS (BRASIL, 2002) e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõe sobre a formação de intérpretes de linguagem de sinais (BRASIL, 2000) e da Portaria n.º 3.284 que trata da acessibilidade ao Ensino Superior (BRASIL, 2003).

A organização do trabalho atende às normas da Associação Brasileira das Normas Técnicas (ABNT), portanto, está dividida em cinco seções: **Introdução, Políticas Públicas Educacionais de Apoio à Escolarização de Surdos no Ensino Superior, Formação de Conceito e Surdez, Alunos Surdos no Ensino Superior e Considerações Finais**, com suas subdivisões. As referências tanto no corpo do texto como no final do trabalho também se orientam pelas normas da ABNT. A seção **Políticas Públicas Educacionais de Apoio à Escolarização de Surdos no Ensino Superior** apresenta os aspectos legais que configuram a ação educativa do surdo. Nesse sentido, Mori (2008) declara que o cumprimento das metas estabelecidas na legislação é condição básica para assegurar o desenvolvimento e a escolarização do surdo na educação regular.

Para compreender o desenvolvimento intelectual do surdo e seu modo de apreender conceitos, optamos pelos pressupostos histórico-culturais. Esta concepção de desenvolvimento humano desenvolve dois eixos de fundamentação: a relação pensamento e linguagem e o papel da instrução no desenvolvimento. Experientia e argumenta suas hipóteses e constitui-se como ciência psicológica sob um referencial materialista histórico e dialético Assim sendo, a formação de processos psicológicos superiores é mediada pela

linguagem (semânticos) e estruturada não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Relaciona-se o método marxista, que defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, advinda daí a preocupação com os problemas da vida humana, com a pedagogia, com a cultura, nas quais o psiquismo intervém. Uma característica fundamental, específica para a pesquisa que ora se propõe é o fato de a fundamentação vigotskiana tratar do desenvolvimento de sujeitos surdos nas suas experiências e resultados teóricos.

Sob o enfoque acima exposto, com base na concepção Histórico-Cultural da educação, a seção **Formação de Conceitos e Surdez** discute a implicação dos processos psíquicos na formação de conceitos no aluno surdo. Apresenta subseções que discutem o papel da sensação, da percepção, da atenção, da memória, do pensamento, da linguagem e da imaginação como fontes do conhecimento.

Na seção **Alunos Surdos no Ensino Superior**, os dados da pesquisa são classificados em duas grandes categorias – os alunos em sala de aula e observação da formação e concretude de conceitos –, analisados sob o enfoque da concepção Histórico-Cultural da educação, referencial desenvolvido nas seções e subseções anteriormente descritas.

A adoção da perspectiva Histórico-Cultural se justifica, porque, para Vygotsky (2008), o signo possui uma função social e uma função intrinsecamente ligada ao indivíduo. E, com base nos trabalhos de Tolstoi, afirma que a dificuldade apresentada pelo aluno em aprender uma nova palavra está relacionada ao conceito que a palavra se refere e não aos seus caracteres fonológicos. Portanto, os caracteres da Língua de Sinais, por si só, possivelmente não deem conta de superar a barreira de acesso ao conteúdo e ao conceito, não que ela não seja necessária ao aluno surdo.

Nesse sentido, argumentamos que o problema da aprendizagem do aluno surdo não consiste apenas num problema linguístico, já que, para Gramsci (1984, p. 11), “[...] a linguagem é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo”.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento do adolescente e a formação de conceitos, Vygotski (1997) explica que a análise do pensamento do adolescente

não pode se fundar só na observação externa, devem ser compreendidos os processos mentais envolvidos na realização da tarefa. A busca de entendimento do processo de formação de conceito não se esgota, portanto, na experiência cultural.

A aquisição de conceitos só é possível quando o aluno participa ativamente de sua criação. Sem a participação na criação do conteúdo fica difícil entender as relações subjacentes a ele, bem como compreender as relações aparentemente ocultas nas áreas do conhecimento. Os conceitos resultantes das tarefas realizadas pelo aluno estão implícitos nas mudanças intelectuais produzidas. Assim, o aluno do Ensino Superior traz consigo uma bagagem cultural, composta de interesses, concepção de mundo, normas éticas, regras de conduta, inclinação, ideais, que lhe permite inserção e participação a uma cultura que ainda lhe é externa.

Vigotski (1999) busca em Marx a elucidação do conceito de consciência e explica que sem ela, como processo de atividades organizadas, o conhecimento não acontece “[...] se a essência das coisas e sua forma de se manifestar coincidissem diretamente, toda ciência seria supérflua” (*apud* VIGOTSKI, 1999, p. 150).

Assim, o papel da escola no desenvolvimento de capacidades intelectuais constitui um trabalho complexo na organização da intensidade, da frequência e do teor epistemológico da atividade pedagógica, atrelados à elaboração da avaliação da tomada de consciência do conceito do objeto. Consideramos de fundamental importância as diferenças individuais que todos possuem e características relacionadas à surdez nesse trabalho docente.

As investigações, na concepção histórico cultural, são direcionadas ao entendimento pedagógico, ao entendimento da função social da escola, em como lidar com signos, de refletir sobre os já conhecidos e trazer outros ao conhecimento do aluno, ou seja, com dificuldades que aparecem só na escolaridade em captar a arbitrariedade nos signos na palavra falada, escrita, nos gestos e em outras formas sócias.

A metodologia da pesquisa optou pela observação da prática na sala de aula, tendo como base a tese n.º 8 de Marx (1978, p. 52) contra Feuerbach: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios, que induzem às

doutrinas do misticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e no compreender dessa práxis.” De acordo com essa afirmação, a vida acadêmica não se resume em estudar os problemas sociais, mas em conviver com eles organicamente.

Portanto, com base no materialismo histórico e dialético, asseveramos que a observação da prática educativa é o melhor critério para comprovar se o ensino é verdadeiro ou falso e essa concepção considera conteúdo e forma, um tão importante quanto o outro. A título de exemplo, sabe-se da importância dos processos psíquicos na aprendizagem, mas como explicitar a formação de conceitos a partir desses processos na prática?

Em busca de resposta a esta questão, selecionamos, entre as instituições de ES com alunos surdos matriculados, duas que fossem mais próximas uma da outra. Assim, optamos por uma pública, situada na Região Centro-Oeste do Paraná, e uma privada, localizada na Região Noroeste do mesmo Estado. A distância entre ambas é de 86 Km. A primeira com quatro alunos e a segunda com nove. Foram observados alunos do ES de: Pedagogia, Administração, Engenharia de Produção Agro-Industrial, Análise de Sistemas, Publicidade e Web Design.

Os procedimentos que anteciparam a pesquisa empírica foram: solicitação de autorização às instituições selecionadas para efetuar as observações em sala de aula; cadastramento do projeto de pesquisa no Sistema Nacional de Pesquisa (SISNEP); aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UEM (COPEP); assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido dos sujeitos surdos da pesquisa, autorizando as observações sobre si; assinatura de professores para autorizar que sua aula fosse observada.

Os dados foram coletados e classificados obedecendo duas categorias: observação dos alunos em sala de aula (materiais e equipamentos, mediação/ interação com professor, com e sem auxílio de intérprete da Língua de Sinais, interação dos alunos, iniciativa do aluno) e observação e concretude de conceitos.

Para conceituar categorias, reconhecemos, em primeiro lugar, “a pequenez do pesquisador individual ante o todo do campo da pesquisa – o fenômeno educativo - parece ser um entrave intransponível [...] não há conhecimento absolutizado [...] Este relativo, entretanto, não diz respeito a uma suposta

impossibilidade de conhecer” (SANFELICE, 2008, p. 89). Desse modo, nos dispomos a considerar as contradições relacionadas às categorias e aos sujeitos. As considerações finais deixam a pesquisa em aberto, porque se vê o processo educativo como um devir constante de temáticas alusivas à educação de surdos e à formação de conceitos.

Conceituamos o termo “categoria” segundo a lógica dialética. São partes da totalidade a que nos propomos pesquisar. Nesse processo de análise de dados organizados em categorias, procuramos os traços comunicantes entre eles; procuramos situá-los na materialidade histórica na qual a educação vem sendo produzida; preocupou-se com cada uma das partes do amplo processo da educação de surdos e a apropriação de conceitos nas suas múltiplas manifestações particulares, relacionadas entre si e com o todo (SANFELICE, 2008).

Com base em Leontiev (1970), é possível argumentar que as categorias acima têm finalidade reguladora na análise pela delimitação que possibilita o levantamento de dados, dependendo do significado que cada expressão categórica possua no contexto desse estudo. Cada vocábulo que representa uma categoria já é em si mesmo uma fonte inesgotável de conceito científico, uma vez que, para cada uma das classificações, existe um envoltório verbal que sugere reflexões.

Os dados obtidos foram registrados em quadros, segundo as categorias, e somente textos mais amplos estão colocados fora desses.

Para melhor compreensão da problemática da surdez em relação à apropriação de conceitos, a próxima subseção faz um breve estudo da legislação de surdos e sua conexão com a educação inserida no modelo neoliberal.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O conceito de educação especial de ensino obrigatório e de escola pública foi formando-se simultaneamente à ocorrência de alunos que apresentavam dificuldade em compreender os conteúdos do currículo escolar – escola que então se pretendia para todos. Porém, ainda antes que fosse colocado em discussão o pensamento organizador destas instituições, rótulos já vinham sendo atribuídos a alunos pobres, a alunos diferentes e, dentre os últimos, figuravam os alunos surdos, reconhecidos como sujeitos com necessidades educativas especiais. Para atender esses alunos, foram criadas as *classes especiais*, que substituíam o ensino regular.

Karagiannis e Stainback (1999) relatam que, nos Estados Unidos, por exemplo, essas mudanças começaram a se concretizar a partir da República, em 1783. A educação especial iniciou sua história em um local que isolava os alunos fracos, para não contaminar os “bons”; assim, em 1817, entre as instituições para cegos e idiotas⁴, foi criado o Asilo Americano para Educação e Instrução de Surdos e Mudos⁵. No quadro de transformações da sociedade americana colonial em nacional, no final do século XVIII e início do século XIX, essas instituições tiveram grande importância. Mais adiante, entre 1842 e 1918, os estados americanos elaboraram suas leis de escola pública e de ensino obrigatório, pelas quais, por exemplo, deliberaram que a educação dos negros fosse efetivada insuladamente, ou seja, em ambiente separado do dos brancos. Estes autores mostram que as reivindicações populares em relação à educação eram atendidas como forma de amenizar os conflitos da população e, para promover o ser humano, a escola e as demais instituições mantinham afastados os pobres, negros e deficientes de forma que não viessem a incomodar os valores tradicionais e a ordem pública.

Ao verificar a situação das crianças e dos adolescentes frente à exploração no trabalho e diante de uma escola específica, criada para pobres, nos anos de

⁴ Termo utilizado para definir retardo mental em 1817.

⁵ Surdos e Mudos era o termo que definia as pessoas surdas em 1817.

1860, Marx e Engels (1979) declararam que grande parte dos trabalhadores não era livre para avaliar a educação de seus próprios filhos, ou seja, “[...] para compreender o interesse verdadeiro de seu filho ou as condições normais do desenvolvimento humano” (MARX e ENGELS, 1979, p. 222). Os autores defendem que os operários mais esclarecidos deveriam se comprometer com o futuro de sua categoria, por meio da inferência nas leis gerais que vinham sendo impostas pelo Estado, assim poderiam transformar o ser da sociedade.

Para Gramsci (1984), a atuação operária sobre a elaboração das leis transforma a passividade dessa classe em fonte para novas iniciativas; a estrutura pode transformar-se em superestrutura na consciência; o conceito objetivo passa para o subjetivo e ocorre a passagem da necessidade para a liberdade, a saber, para o plano político. Sabe-se que, desde 1950, houve movimentos de pais na busca do direito que seus filhos com necessidades especiais ocupassem os espaços comuns aos das demais pessoas. Contudo, os avanços foram mínimos devido à tensão criada entre estes e a classe hegemônica por causa de suas propostas.

Assim, o estudo das **políticas de apoio à escolarização de surdos no Ensino Superior** quer-se um meio de evidenciar como o Estado concebe a educação de modo geral e de discutir a legislação escolar de atendimento educacional aos indivíduos vítimas de surdez, visto que, para mudar as condições sociais, há que se, evidentemente, partir da situação atual. E as legislações incluídas, situação oficial que se apresenta no início do século XXI, são as explicitadas por meio de normas de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Para melhor compreender as políticas educacionais, far-se-á uma breve revisão da história da educação especial com ênfase na educação de surdos.

Na antiguidade, entre os gregos, circulava uma crença – decorrente de uma má leitura de Aristóteles – que o surdo não seria capaz de raciocinar, já que o conhecimento e o raciocínio em geral dar-se-iam apenas por meio da linguagem. Não teria ocorrido a este grande pensador que os surdos não são desprovidos de linguagem. Na verdade, o texto do filósofo referia-se a animais sem o órgão da audição (como as formigas), mas o equívoco prevaleceu e alastrou-se. Nesse sentido, Shimazaki e Lemes (2008), citando Soares, relatam

que Gerolamo Cardano (1501-1576), ao reconhecer em seu filho surdo as habilidades de raciocínio e ao afirmar que a escrita poderia representar ideias, fez com que essa “teoria” de Aristóteles fosse refutada.

No Brasil, referente aos dois primeiros séculos que se seguiram à invasão portuguesa, não se encontra registro de preocupação com as pessoas com necessidades educativas especiais físicas, sejam elas sensoriais ou não. Sendo assim, para compreender o contexto dos séculos XVI e XVII, a pesquisa “Aquisição de conceito em alunos surdos do Ensino Superior” remete para uma sociedade na qual trabalho/educação, de forma indissociável, produziam um processo no qual “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção e educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007a, p. 154). Como, por exemplo, o modo de vida de pessoas surdas na Ilha de Vineyard – no final do século XVII, mais precisamente a partir de 1642 –, pesquisado por Groce (1997).

A autora apresenta como resultado de sua investigação, que nascer surdo naquela ilha não causava tristeza ou constrangimento e que comunicar-se por meio de sinais ou verbalizar não fazia a menor diferença. Nela, os surdos tinham a mesma participação dos ouvintes em todos os aspectos da vida material, isto é, tinham a mesma infância de seus irmãos e vizinhos ouvintes; recebiam a educação comum; casavam com surdo ou com ouvinte; responsabilizavam-se pela própria prole; produziam sua sobrevivência; atuavam nas diversas atividades comerciais e laborais; serviam na guerra; participavam de decisões; assumiam responsabilidades legais; tinham vida social e iam a eventos comunitários. Percebe-se, na pesquisa de Groce (1997), que o avanço das pesquisas científicas e a mudança nas relações sociais de trabalho, nos séculos posteriores ao XVII, transformaram a vida na ilha. Com a chegada de estrangeiros, os filhos dos antigos moradores começaram a casar-se com pessoas que não eram parentes seus e, com isso, diminuiu o casamento consanguíneo e, conseqüentemente, o nascimento de crianças surdas; com o tempo, já não havia lembrança que um dia a língua de sinais fora um instrumento de comunicação tão utilizado quanto a fala naquele lugar.

Fundamentando-se em Groce (1997), é possível afirmar que o processo industrial, urbanístico e científico transformou a vida das pessoas, segregando-as,

separando e produzindo juízos e teorias com base em dados aparentes. E que, no caso da surdez, estes juízos têm sido fundamentados no fenótipo e em ideologias alheias aos próprios surdos.

O estudo de Jannuzzi, denominado *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil, até 1935*, trouxe contribuição para a pesquisa que ora se realiza. Jannuzzi, citando Moacyr, afirma que, sob a vigência da Lei de 15 de outubro de 1827, em 1835, “o Deputado Cornélio França apresentou um projeto, logo arquivado, propondo a criação do cargo de professor de primeiras letras para o ensino de surdos-mudos, tanto no Rio de Janeiro como nas províncias” (JANNUZZI, 1992, p. 21).

Saviani (2007b, p. 126), citando Tambara e Arriada, explicita o programa curricular de primeiras letras e do método mútuo:

[...] e o artigo 6.º estipula que o conteúdo que os professores deverão ensinar: ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica apostólica romana [...].

Com as transformações da sociedade e as novas exigências criadas e impostas aos homens, a forma de comunicação foi mudada e, conseqüentemente, a linguagem de sinais foi substituída pela oralidade.

Mais tarde, em 1856, é que o apelo à instrução de surdos encontra eco no governo imperial.

Para Saviani (2007b), o ensino mútuo ou Lancaster-Bell propunha uma prática na qual os alunos mais adiantados ensinavam os mais atrasados. Uma das causas do fracasso dessa proposta foi a dificuldade apresentada pelos professores em dominar os conteúdos curriculares.

A história mostra que, a convite de Dom Pedro II, o professor francês Ernest Hewet, em 26 de setembro de 1857, criou o Instituto de Surdos-Mudos, dando, desse modo, o primeiro passo no contato com a Língua de Sinais Francesa. Inicialmente, o surdo era educado por meio da escrita, com apoio da linguagem falada, da datilologia (alfabeto manual) e sinais. Havia, nesse primeiro programa, a disciplina Leitura sobre os Lábios, voltada à crianças com aptidão a desenvolver a linguagem oral e com a língua de sinais desenvolvida pelos alunos.

Num momento histórico de cultura agrícola, o interesse pela educação escolar era pequeno e, sendo assim, o trabalho de oralização não era executado por especialistas, e sim por professores comuns (RODRIGUES, 2009).

Segundo Bueno (1993), o professor Eduard Huet, com a intermediação do Marquês Abrantes junto a D. Pedro II, conseguiu instalar o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1854.

[...] o surgimento de internatos dedicados à educação especial parece refletir a importação de um espírito 'cosmopolita' dos grandes centros, consubstanciado pela criação dos institutos, mais como resultado do interesse de figuras próximas ao poder constituído do que pela real necessidade (BUENO, 1993, p. 85).

No caso da educação de surdos, a França, com a qual a elite brasileira mantinha contato, destacava-se com o trabalho educativo do padre Charles Michel L'Epée (1712-1789) junto a Sicard e Clerc na utilização de sinais – gestos naturais – e adoção do alfabeto manual para nomes próprios e termos abstratos. Esse trabalho repercutiu mundialmente ao ponto de influenciar outros países, ou seja, a educação de surdos chegou ao Brasil nesse contexto.

Ainda para Jannuzzi (1992), a criação dos institutos de cegos e surdos quase que simultaneamente, 1854 e 1856, foi favorável à discussão dessa educação no primeiro Congresso de Instrução Pública em 1883. Aquele evento tinha, entre seus temas, a sugestão de currículo e formação de professor para cegos e surdos. O tema não conseguiu atrair a atenção do governo central para a educação desses alunos e para a instrução pública primária, tanto que foi relegada aos recursos das províncias pela Departamentalização do Ato Adicional de 1834.

O descaso para com a instrução primária, garantida anteriormente pela Constituição de 1824, assim como para com a educação especial fez com que um recenseamento, em 1874, mostrasse o deterioramento dessas modalidades educacionais: 17 alunos surdos eram atendidos pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, numa população total de 11.595 alunos. Ou seja, o Estado, naquele momento, colocava a instrução secundária, a superior e o propedêutico como prioridade, como meio para atingir posição mais elevada na sociedade.

Os dados expostos acima mostram uma educação brasileira incapaz de cumprir com o desenvolvimento industrial para formação de mão de obra e da produção tecnológica. Essa fase perdurou até os anos de 1950-1960, quando se iniciou a estratégia de superação da crise do capital denominada Estado de Bem-Estar Social, paralelamente à importação de tecnologias mais sofisticadas, assim como de agrotóxicos. Nesse sentido, a sobrevivência da população brasileira, até aproximadamente 1950, provinha da agricultura, a qual dependia do uso de instrumentos rudimentares como a enxada e, às vezes, o arado. Essa atividade econômica permitia o trabalho de analfabetos e de pessoas com insuficiência física não visível.

Durante o Império e início da República, o aspecto econômico e social foi marcado pelo desequilíbrio entre exportação e empréstimo de dinheiro estrangeiro; entre produção de artigos de consumo em detrimento das indústrias de transformação de minério e de construção de máquinas e pela desvalorização da educação por parte da aristocracia rural. Uma comprovação dessa realidade são os dados que atestam que o trabalhador do gênero masculino era analfabeto, crianças entre cinco e oito anos trabalhavam na indústria têxtil; além disso, o trabalho das mulheres e das crianças era usado como forma de capitalização de recursos, já que o salário dessas trabalhadoras era 19% menor do que o dos homens em estados como o Rio Grande do Sul, mas 2% menor no Nordeste.

Com a República, o Brasil tornou-se signatário da democratização da educação básica e da expansão da educação especial. Todavia, apesar da legislação da educação para todos, a escola não se adaptou para receber a camada popular que tinha acesso à mesma e, ao não mudar, não conseguiu fazer com que os alunos se apropriassem do conhecimento escolar e, para minimizar a culpa, tratou de rotular os alunos como incapazes. Para tanto, uma das soluções foi criar instituições para atendimento de alunos considerados portadores de dificuldade de aprendizagem, dentre essas, uma foi criada para os surdos, o Instituto Santa Therezinha, em 1929.

Em uma sociedade na qual a agricultura não exigia escolaridade para lidar com seus instrumentos, onde as poucas escolas funcionavam com professores que não sabiam ensinar, como pensar em educação especial? A educação

escolar vai adquirir importância somente mais tarde com a atuação dos movimentos populares.

O movimento de educadores na busca de propostas para compreender o alunado, entre elas as vertentes médico-pedagógica, psicopedagógica e o movimento dos pioneiros da educação nova, tornaram esse período, de 1920 a 1935, bastante profícuo na área educacional (SAVIANI, 2007b). A avaliação diagnóstica com base científica, por um lado, serviu para uma tomada de conhecimento de quem eram os alunos inseridos na escola nesse momento. Por outro lado, o instrumento de mensuração associado à filosofia e à psicologia subjacente a essa prática mais expulsou os pobres e os insuficientes físicos da sala de aula do que os inseriu. Desse modo, sendo a escola o espaço no qual as insuficiências se manifestam, aqueles que não se adaptassem a ela eram considerados retardatários; dentre estes figuravam os surdos.

2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO DE BEM-ESTAR SOCIAL

Fundamentando-se no conceito de doença ou deficiência, no ano de 1945, um projeto mundial de reabilitação recebeu apoio do *Welfare State* – programa de apoio aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, entre eles, o Brasil. A Organização das Nações Unidas (ONU) e suas Agências Especializadas, em assembleia, criaram o *Bureau of Social Affairs* e, dentro dessa unidade, foi instalada uma Unidade de Reabilitação de Pessoas Deficientes. Nesse contexto, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024 de 1961 foi aprovada. Na década de 1970, o Programa de Estado de Bem-Estar Social mostrou sua ineficácia diante da execução desta proposta, incluindo a de “integração dos excepcionais na comunidade”.

Silva (1986?, p. 312-313), na função de Secretário-Técnico do Brasil no *Bureau of Social Affairs*, relata sua participação no programa de reabilitação de pessoas deficientes:

Durante o Seminário Internacional sobre Administração de Programas e de Centros de Reabilitação nos Países em Desenvolvimento, organizado pela ONU e pelo Governo da

Dinamarca, em Copenhague, de 18 de julho a 5 de agosto, de 1966 [...] tivemos a oportunidade de analisar a questão da coordenação em um painel de especialistas, sendo nossa missão apresentar pontos relevantes que justificam a coordenação a nível internacional.

No Seminário Internacional sobre Administração de Programas e de Centros Reabilitação nos Países em Desenvolvimento, foi elaborado um documento no qual se firmava a técnica de reabilitação entendida como educação especial. Esse trabalho envolvia organizações internacionais, governamentais e não-governamentais. A terminologia enfatiza a vertente médico-pedagógica na base dessa prática.

Para dar conta da dimensão da proposta de Bem-Estar, juntaram-se com a Organização das Nações Unidas (ONU) o Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Refugiados e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). No Seminário Internacional sobre Administração de Programas e de Centros de Reabilitação nos Países em Desenvolvimento, as instituições anteriormente citadas organizavam ações de reabilitação física, educacional e profissional por meio de Centros equipados de tecnologias e profissionais especializados. Dentre os Centros de reabilitação, podemos citar os da área auditiva, que tinham o objetivo de fazer o surdo ouvir por meio de próteses e outros aparelhos e se adequar à sociedade. Nessa concepção, o surdo tinha primeiro que falar para depois se alfabetizar.

A **concepção oralista** de educação de surdos, defendida desde 1870, ajustava-se aos princípios da reabilitação. Nesse sentido, o oralismo compreende a comunicação oral na língua oficial do país que visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes.

Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbotonal, audiofonatória, aural, acupédico etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. [...] O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação de surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas, rejeitando

qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais. (GOLDFELD, 1997, p. 31).

O oralismo tem como base epistemológica do desenvolvimento linguístico os pressupostos inatistas. Segundo tais pressupostos, a linguagem ocorre espontaneamente por meio da imitação. O pensamento oralista apregoa uma crença de que, como nos ouvintes, na criança surda, exista uma predisposição biológica para dominar uma língua, ou seja, por ser surda, a criança necessita de estimulação de seus resíduos auditivos, das vibrações corporais e da leitura orofacial para adquirir a gramática e a organização do pensamento para poder se expressar.

O processo de reabilitação da fala dura em média de oito a doze anos, dependendo das características individuais da criança, tais como, o tipo de perda auditiva; a época em que ocorreu a perda e a participação da família no processo de reabilitação.

Ainda como apoio à técnica de reabilitação auditiva, podemos incluir a filosofia da **comunicação total**, que consiste na utilização de qualquer recurso, seja a língua de sinais, a linguagem oral ou códigos manuais, para facilitar a comunicação com as pessoas surdas. Nessa, o processo de reabilitação considera os aspectos cognitivos, afetivos e sociais da pessoa. Goldfeld (1997), citando Ciccone, afirma que crianças, expostas à modalidade oral aos três anos, conseguiram aprender a língua de seu país, porém, no desenvolvimento social, afetivo e emocional, não foram bem sucedidas. E a pesquisa de “Comunicação Total do Centro Internacional de La Sordera em 1960, mostrou que a criança que cresce em um ambiente de Comunicação total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem êxito na escola” (p. 36).

No momento em que a presente pesquisa se realiza, conta-se com poucas pessoas ouvintes com o domínio da Língua de Sinais. E mesmo aquelas que fizeram curso da LS dificilmente conseguirão, numa sala de aula, interpretar com propriedade uma aula em LS para o aluno surdo. Nesse caso, admite-se, aqui, a importância fundamental da **comunicação total** na sala de aula.

Retomando Silva (1986), o autor cita o Centro de Reabilitação Sarah Kubitschek, criado em Brasília no período em que atuou junto à ONU, nos programas de Bem-Estar Social. Relata que o Instituto de Reabilitação da

Universidade de São Paulo (USP) fechou suas portas ao final da década de 1960, porque os cursos de Terapia Ocupacional e de Fisioterapia e o de Fonoaudiologia foram absorvidos pela Faculdade de Medicina daquela instituição. As instalações foram devolvidas ao Instituto de Ortopedia e Traumatologia do Hospital de Clínicas da Faculdade de Medicina da USP. Seus profissionais, por terem ficado por anos a fio sem ter clientela para atender e sem verbas para atuar, dispersaram-se para outros serviços do Hospital das Clínicas ou pediram demissão.

Como reflexo do Estado de Bem-Estar, podemos citar a criação, em 1950, da Escola Epheta em Curitiba; em 1952, do Instituto Domingos Sávio em Recife; em 1957, da Escola Santa Cecília no Rio de Janeiro; em 1958, do Instituto Educacional São Paulo, em São Paulo; em 1959, do Instituto Nossa Senhora de Lourdes, no Rio de Janeiro; em 1960, do Instituto Dona Conceição, em São Paulo; em 1968, do Instituto Cearense de Educação de Surdos, em Fortaleza; em 1970, da Escola Santa Maria, em Salvador; em 1970, do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos no Rio de Janeiro.

Kassar (1998) afirma que a distribuição de serviços, que já ocorria anteriormente à década de 1960, com a criação da Sociedade Pestalozzi e das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que se responsabilizavam pelo atendimento à clientela mais comprometida, é normatizada em 1961. Conclui que, naquele momento, a educação especializada não seria assumida diretamente pelo Estado, ou seja, não se daria, em sua maioria, na escola pública, mas em instituições especializadas de caráter assistencial, mas não governamentais.

O termo excepcional é empregado no texto da Lei n.º 4.024 de 1961, nos artigos 88 e 89, em conformidade ao conceito adotado pela vertente psicopedagógica. Sendo assim, a categoria inclui os mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, as superdotadas e todas que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. Nesse sentido, entende-se que o surdo se insere nessa classificação.

Os artigos da Lei acima citados preveem a “integração dos excepcionais” na comunidade, e bolsas de estudo, empréstimos e subvenções públicas para as iniciativas privadas consideradas eficientes pelos conselhos estaduais de

educação. Já num contexto militarista, a Emenda de 17 de outubro de 1969 explicita que a educação de “alunos normais” não serve para os “excepcionais” e determina que, para eles, deva ser elaborada uma lei especial, uma escola especial ou classe especial para substituir o ensino regular. O objetivo dessa Emenda parece ser a defesa da existência da escola privada e da inserção do ensino confessional no currículo escolar, acima de tudo, assegurar parte da verba pública para manutenção das instituições de iniciativa particular.

Conclui-se que, ainda que o Estado de Bem-Estar Social não tenha se consolidado no Brasil, influenciou no sentido da criação de vários centros de reabilitação da pessoa surda.

2.2 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO PRODUTIVISTA

A Lei nº 5.692/71, no seu art. n.º 9 previa tratamento especial aos alunos com deficiência física ou mental, aos que apresentassem atraso na aprendizagem e aos superdotados. Era uma Lei de características técnicas, incapaz de prever as consequências da falta da formação humana e intelectual crítica que gerava. Nesse sentido, Kassar (1998) apresenta uma reportagem, publicada por um jornal de circulação nacional, como exemplo extremo de crença nas habilidades “naturais”, sustentando a segregação social. Trata-se da movimentação “dos gênios” pertencentes à associação American Mensa (cujos sócios são pessoas com quociente intelectual – Q.I. – superior a 132), e propõe, em alguns artigos de seu boletim mensal *Lament*, o “extermínio dos idosos, dos sem-teto e dos deficientes”, por entender que essas pessoas não têm capacidade para manter-se.

Na LDB 5.692/71, o artigo 9 não equaciona a educação dos deficientes sensoriais, entre eles o surdo, no entanto, a prática do planejamento de ensino, de planos de aula tiveram como base o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 848/72 que aconselha a implementação de técnicas instrucionais e serviços especializados nas esferas pública e particular para o atendimento da excepcionalidade e sua adaptação ao meio (BRASIL, 1972).

E sob impulso da iniciativa particular, em 1973, o Decreto n.º 72. 425 criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) para prestar serviço educacional especializado. No art. 2.º das finalidades do CENESP fala em oportunidade de educação para deficientes, dentre eles os da audição, e implementação de estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos que orientam a educação especial no 1.º e 2.º graus, superior e supletivo. No art. 9.º, o apoio à educação de surdos se explicita ao considerar o Instituto Nacional de Surdos (INES) sua parte integrante (JANNUZZI, 1992).

No Estado do Paraná, a Deliberação n.º 020/86 estabelece normas para a educação especial no sistema de ensino. Utiliza o termo excepcional para indicar categoria de pessoas com deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física não sensorial, distúrbios emocionais severos, distúrbio de aprendizagem, múltipla deficiência e superdotação. Embora use o termo excepcional, sem consonância com o termo *deficiência física* explicitado na LDB 5.692/71, a Deliberação mostra, com maior clareza, as categorias de pessoas que a educação especial deve abranger no Estado do Paraná. Esse documento, de modo geral, estabelece para os excepcionais, e o surdo nele se inclui, programas especiais de ensino- aprendizagem em escolas comuns (classes comuns, sala de recursos, classes especiais, centros de atendimento especializado e em instituições especializadas); habilitação profissional para utilização de métodos e técnicas diferenciados no atendimento das necessidades individuais; programas em conformidade à faixa etária.

Nos conceitos que embasam o processo educativo na Deliberação 020/86, estão presentes os clínicos terapêuticos, ou seja, esta lei prevê habilitação e reabilitação. Nesse sentido, a audição e a fala devem ser *curadas* por meios clínicos e educativos.

Podemos constatar uma das consequências dessa política de atendimento com base na teoria do capital humano de Theodore Schultz, nos dados fornecidos pelo censo de 1981 do IBGE, quando 17,1% de alunos que frequentaram as instituições especializadas encontravam-se sob administração do Estado (municipal, estadual ou federal), contra 82,9% sob administração particular. Em 1988, novos dados fornecidos pelas estatísticas do Ministério da Educação mostram uma alteração nas porcentagens, confirmando ainda, contudo, a mesma

divisão entre os atendimentos: 21,78% de alunos pela administração do Estado, e 78,21% pela administração particular. Com base em Kassir (1998), pode-se afirmar que o termo *deficiente*, registrado na LDB 5.692/71, é entendido como um problema individual/familiar de não-adaptação/adequação à sociedade, e seu atendimento como filantrópico-caritativo (JANNUZZI, 1992).

Segundo Saviani (2007b), a orientação produtivista foi visada pela tendência crítica, mas manteve-se e, na década de 1980, na Nova República, permaneceu na mesma posição. O autor afirma tal orientação serviu de modelo a Darcy Ribeiro, ao Senado e ao MEC, a ponto de transformar-se na LDB nº 9394, de 14 de dezembro de 1996.

O caráter de reabilitação da deficiência continua nas práticas educativas com o incentivo à normalização, à integração do deficiente nos espaços comuns a todas as pessoas.

Ainda na década de 1970, em 1975, foi criada a Declaração das Pessoas Deficientes e, em 1976, foi aprovado o ano de 1981 como o ano internacional das pessoas deficientes. Há uma consonância de terminologia e de objetivos entre a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes em 1975. Sobre o Ano Internacional da Pessoa Deficiente, assim se expressa Silva (1986, p. 329):

[...] através de um ano internacional, a ONU consiga obter um nível de conscientização internacional bom, haverá pelo menos um início de uma mudança gradativa nas condições de vida dessas pessoas marginalizadas devido à deficiência. As necessidades são tão grandes e tão desproporcionais aos recursos disponíveis que a mudança jamais poderia ocorrer com a mera soma de esforços individualizados de cada país, ou das instituições oficiais ou privadas. Essa mudança requererá a interação de todos esses esforços, privados e oficiais, nacionais e internacionais. Apenas uma ação de caráter nacional e internacional, regional e mesmo local, bem coordenada, poderá garantir qualquer sucesso aos ideais do Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Silva (1986) mostra que as organizações internacionais, com base na distorção dos relatórios que exigiam dos coordenadores ações de Bem-Estar, registraram que o fracasso do Programa de Reabilitação se deu devido à incompetência das coordenações locais. Na citação acima, o autor usa o termo 'bem coordenada'; isso serve de alerta para a leitura dos relatórios referentes às

ações decorrentes das propostas da remoção de barreiras para as pessoas deficientes, implícitas nos documentos internacionais a partir de 1975, bem como na legislação brasileira, ou seja, na Constituição Federal de 1988 e na LDB n.º 9.394 de 1996, uma vez que as coordenações locais poderão ser culpabilizadas pela não efetivação das adaptações, que deveriam ser função do Estado.

Silva (1986) volta a sua expectativa para a inserção social do deficiente no século XXI. Desse modo, enfatizamos que as mudanças almejadas pelo autor, começaram a se concretizar com a Constituição Federal em 1988 e tiveram continuidade na década de 1990.

2.3 A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO MODELO CRÍTICO

A década de 1980 se constituiu em um período de ebulição de ideias humanistas que fizeram com que a década de 1990 e o início do século XXI se transformassem em um período de configuração e estruturação legal das propostas ocorridas na década anterior. Na área da surdez, por exemplo, o **bilinguismo** foi discutido como possibilidade do ensino de duas línguas, o da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa aos surdos. Essa preocupação com a educação especial é demonstrada por Shimazaki e Lemes (2008) quanto ao Conselho Nacional de Educação do Uruguai, em 1987. Segundo esse Conselho, “a educação bilíngue consiste em permitir que o surdo, desde muito pequeno, tenha acesso à Língua de Sinais para integrar-se aos diversos ambientes com os adultos e com outras crianças surdas ou ouvintes” (SHIMAZAKI; LEMES, 2008, p. 26). Para as autoras a vida social deve proporcionar à criança surda uma comunicação que o autor denomina “harmoniosa”, por meio da Língua de Sinais e da língua majoritária. Pode-se então ponderar, nesse sentido, sobre as condições dos analisadores de sons e de dados visuais do mundo externo. O ouvinte/vidente possui analisadores tanto para formar o idioma oro/auditivo, como para o idioma espaço/visual; nesse caso, pode ocorrer no bilinguismo a acomodação do educador ouvinte e do intérprete, fazendo com que o surdo tenha prejuízo na aprendizagem.

Segundo Goldfeld (1997), o bilinguismo no surdo se dá pela aquisição da LS e da língua oficial do país de origem da criança; a LS, nesse caso, é a língua natural. Os defensores do bilinguismo pontuam alguns critérios na sua argumentação sobre essa modalidade de comunicação.

Afirmam que o surdo não precisa ter uma vida semelhante à do ouvinte e que aceitar e assumir a surdez possibilita a formação de uma comunidade com cultura e língua própria. Os defensores do bilinguismo rejeitam a noção de que o surdo deva tentar a todo custo aprender a modalidade oral para se aproximar do padrão de normalidade. Defendem que a aprendizagem da língua oral é importante, mas não é percebida como o único objetivo educacional do surdo, já que essa não é percebida como possibilidade de amenizar as diferenças causadas pela surdez. Estes defensores consideram como questão principal o aspecto social e cultural da educação e não a condição física.

Ainda, os defensores do bilinguismo dizem que já que 90% das crianças surdas têm família ouvinte, é necessário que a família aprenda a LS e que a criança surda tenha a língua oral como segunda língua, por necessitar de um atendimento específico com recursos orais e que a sua aquisição demanda entre 8 a 12 anos.

Goldfeld (1997) explica que existem duas maneiras de definir o bilinguismo, uma que acredita que a criança deva adquirir a LS e a modalidade oral da Língua Portuguesa do Brasil para, em processo posterior, alfabetizá-la na língua oficial e outra que defende ser necessário que o surdo adquira a LS e a língua oral de seu país apenas na modalidade escrita, não na oral. A autora, ao interpretar Rocha-Coutinho, enumera as razões pelas quais o surdo não pode adquirir uma língua falada como língua nativa.

Ele não tem acesso a um sistema de monitoria que forneça um feedback constante para sua fala; a língua falada nunca será um fenômeno natural; os surdos experimentam um grau de ansiedade ao usar a língua oral porque não têm controle da propriedade técnica e social de sua fala, exceto os movimentos labiais e a reação das pessoas à sua fala; apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui o monitoramento para elaboração de entonação, volume da voz, hesitação. (GOLDFELD, 1997, p. 41).

No entender desta pesquisadora, o aluno surdo ainda será penalizado por longo tempo, porque somente a educação de boa qualidade, numa escola única, poderá fazer com que a superação das dificuldades não esteja unicamente ao encargo do aluno. Espera-se que o educador, mais do que nunca, supere a frustração de avaliar um aluno especial sem saber se realmente este aprendeu, por não saber comunicar-se na língua do aluno.

As discussões em torno do bilinguismo foi uma das marcas da década de 1980. Ao lado desta, tivemos, em 1986, a instalação da Constituinte para reflexões e encaminhamentos da Constituição Federal de 1988.

As Políticas Públicas Educacionais de apoio à Escolarização de Surdos no Ensino Superior (ES) se inserem no modelo neoliberal da educação e se situa no âmbito das reformas requeridas pela Constituição promulgada em 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Na primeira metade da década de 1990, tentou-se, por meio de uma prática que atendia aos preceitos do neoliberalismo, o esfacelamento do setor público. Este se deu, por exemplo, pela terceirização de serviços públicos para empresas privadas, pelo atendimento impessoal ao cidadão (visando ao barateamento do serviço) pelo uso do telefone e da internet, pela raridade de concursos públicos – especialmente para professores, pelos cursos à distância para formação destes professores e demais profissionais de distintas áreas, etc. Como exemplo emblemático, pode-se citar o caso do motorista de ônibus coletivo que se obrigou a fazer o serviço de cobrador das passagens pelo mesmo salário.

Este estado de coisas gerou a escassez de empregos. Aliado a este problema, houve o incentivo para que jovens e adolescentes passassem a estudar em cursos supletivos rápidos, com isto, escolas passaram a fechar e o tempo ocioso aumentou para pessoas sem ou com necessidades especiais. Segundo Gramsci (1984), o trabalho coletivo assume caráter educativo permanente, porque

O indivíduo [...] entra em relação com os outros homens, organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. [...] o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica [...] estas relações não são mecânicas. São ativas e

conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inelegibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo, na medida em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central. Nesse sentido o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser [...] o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações (GRAMSCI, 1984, p. 39).

Gramsci (1984) acrescenta que o indivíduo pode participar de numerosas formas de sociedade e é este compartilhamento que o inclui no gênero humano. E, nesse sentido, tomamos do autor a técnica (conjunto de noções científicas) e os instrumentos “mentais”, ou seja, o conhecimento filosófico, como formas pelas quais o homem entra em relação com a natureza. O autor apresenta as consequências individuais e as supraindividuais como relações ativas, dinâmicas e geradas pela sede da consciência do homem individual que conhece, quer, admira, cria e do homem coletivo, “repleto de possibilidades oferecidas pelos outros homens e pela sociedade das coisas, da qual não pode deixar de ter um certo conhecimento. (Assim como todo homem é filósofo, todo homem é cientista)” (GRAMSCI, 1984, p. 41).

O estudo da Constituição Federal de 1988 mostra que ela teve um contexto histórico marcado pela transição no campo político e no educacional. Na área política, as reivindicações de eleição direta para presidente, e no aspecto educacional, a busca por pedagogias em oposição ao tecnicismo adotado pelo governo militar. Os 20 anos de militarismo desafiaram o aumento da produção científica e sua divulgação; a conquista do respeito e reconhecimento da comunidade científica representada pelas agências de fomento à pesquisa e ao ensino; a congregação de professores em associações e sindicatos.

Em relação ao comentário acima exposto, Saviani (2007b, p. 402) expressa que “é forçoso reconhecer que a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus de ensino”.

Saviani (1997) afirma que a “mobilização dos professores, no sentido de garantir que os pontos da Carta de Goiânia contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação” (SAVIANI, 1997, p. 35), ocorreu em concomitância à Constituinte desde 1986. Esse movimento dos educadores reporta a Marx e Engels (1979) ao recomendarem o compromisso dos trabalhadores mais esclarecidos na imposição de leis favoráveis à educação da criança e do adolescente. Desse modo, mesmo com as repetidas frustrações quanto ao sonho de uma escola estatal, única, laica, gratuita, obrigatória, esse pouco conquistado é fundamental na configuração escolar. Em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, a Constituição Federal, (BRASIL, 1988) em seus artigos 208 e 227, direciona tomadas de decisões específicas em relação à pobreza e à educação especial, como, por exemplo, no Art. 208, inciso III, a Constituição estabelece ser dever do Estado a garantia de “atendimento educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”; e o artigo 227, inciso II,

criação de programas de prevenção e atendimento especializado aos portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (BRASIL, 1988, p. 133).

Esta referência é de fundamental importância para esta pesquisa, visto o termo deficiência sensorial explicitar o atendimento especializado aos surdos e cegos, o que foi omitido nas LDBs anteriores e nas Constituições passadas. O inciso IV desse artigo, conforme interpretação, tem possibilidade de aplicação não só em casos infracionais como nos casos de justificativa técnica em relação à necessidade de contratação de apoio pedagógico e outros temas relacionados à surdez.

Pensa-se que existe uma concepção de mundo subjacente às normas, aos decretos e à legislação. Gramsci (1984) orienta para três elementos constitutivos de uma mesma concepção de mundo: filosofia, política e economia; entre elas, para o autor, deve existir, entre seus princípios teóricos, “convertibilidade de uma na outra, tradução recíproca na linguagem específica própria de qualquer

elemento [...] um está implícito no outro e todos, em conjunto, formam um círculo homogêneo” (GRAMSCI, 1984, p. 113). Desse modo, é importante saber o que a sociedade neoliberal espera da escola, ou seja, do educador.

O educador ocupa um espaço entre os intelectuais na sociedade capitalista, na sociedade civil, na instituição escolar. Dentre esses intelectuais, estão os deputados com a missão de assegurar a hegemonia da classe dominante e de definir e organizar a reforma moral e intelectual, de adaptar a cultura à sua função política. Desse modo, “na política, é a relação entre o Estado e a sociedade civil, isto é, intervenção do Estado (vontade centralizada) para educar o educador, o ambiente social em geral” (GRAMSCI, 1984, p. 112).

Para Saviani (1997), a participação ativa da comunidade educacional, ou seja, de 30 entidades representativas⁶, no projeto da LDB de 1996 rompeu a tradição de até então, ou seja, de o poder executivo produzir as reformas educacionais. Incluía-se solicitações, tais como a criação de um sistema nacional de educação, dando continuidade à bandeira de luta que se iniciara em 1930.

O autor, acima citado, fundamentado em Gramsci (1984), afirma que os educadores constituíam a melhor síntese da história da educação e de suas relações até aquele momento – 1987, e o primeiro passo para modificar tais relações era ter consciência delas e agir de forma organizada, porque, para o autor, o indivíduo é a síntese das relações existentes e da história dessas relações. Para ele, o poder do indivíduo nesse tipo de luta é fraco, mas torna-se forte ao se associar a outros que almejam a mesma modificação. Desse modo, o indivíduo se multiplica e a mudança tem possibilidade de obter resultados melhores do que prometem à primeira vista.

No período de tramitação das propostas para a LDB, a participação dos educadores demonstrava uma consciência política. Possivelmente, ainda não estávamos preparados para a decepção de ver, bruscamente, aprovada uma proposta, até então, desconhecida. Foram refutadas pelo governo as propostas de Octávio Elísio (primeiro projeto de LDB apresentado à Câmara de Deputados

⁶ ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTTEEC, CONAN, CONARCFE (depois ANFOP), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, UBES, UNDIME, UNE< CNBB, INEP e AEC.

em dezembro de 1988) e a de Jorge Hage (da comunidade educacional), sendo sancionada a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro.

O currículo educacional faz sentido para detentores dos meios de produção, já que esse grupo de pessoas determina o que se deve ensinar na escola para todos e na escola de seus próprios filhos. Para Saviani (1997), da transferência das funções manuais para as máquinas ao que, no século XXI, denomina-se Revolução microeletrônica, a hegemonia econômica executa esse papel.

É essa situação que vem sendo revolucionada. Ao transferir para as máquinas, agora de base eletrônica, inclusive as operações intelectuais específicas, dispensa-se a exigência dos cursos profissionalizantes. [...] toda a produção dos bens socialmente necessários passa a poder ser feita por complexos automáticos, liberando o homem para o usufruto de uma ampla margem de tempo livre possibilitando-lhe o cultivo do espírito, a criação cultural, o desenvolvimento pleno de suas faculdades (SAVIANI, 1997, p. 233).

Portanto, a ampla margem de tempo livre para o cultivo do espírito, a criação da cultura e o desenvolvimento pleno das faculdades seriam possíveis com a apropriação coletiva dos frutos produzidos pelas forças produtivas. Uma vez que, com a apropriação privada cada vez mais concentrada nas mãos de poucos, com o reordenamento nas relações de classe beneficiando os detentores do capital, a força de trabalho usa seu tempo em busca de meios informais para a sobrevivência, distanciando-se, assim, dos bens culturais.

Podemos resumir o contexto, descrito por Saviani (1997), no qual a LDB foi implantada, nos seguintes itens, tomando o livre mercado como eixo: a defesa da redução do Estado através dos processos de privatização; a desregulamentação e redução da carga tributária e extensão das leis de mercado mesmo para áreas da esfera pública, da saúde, da previdência social e da educação; as possíveis resistências da população trabalhadora e das forças políticas a ela articuladas que tendem a ser quebradas pelo crescente desemprego e pela cooptação e neutralização de lideranças das organizações.

Cientes de que a função social do Ensino Superior, doravante ES, na formação profissional não é só transmitir conhecimentos, mas desenvolver,

durante o processo de formação, uma consciência crítica e ativa em relação aos problemas sociais, toma-se como referência de análise filosófica, a ciência da história para estudar a legislação da educação de surdos, considerando os conceitos de homem, de política, de estado, de educação escolar e de legislação.

O inciso III, do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 e o Capítulo V da LDB de 1996 possibilitam a noção da universalização da escola. Os resultados de desempenho SAEB, obtidos de 1995 a 2005 se referem ao rendimento escolar de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental e Médio, independente de serem cegos, surdos, retardados ou com qualquer insuficiência física. O trabalho do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) serve para declarar que o acesso à escola não assegura o acesso ao conhecimento. E, o fato de a escola não estar preparada para proporcionar conceitos científicos aos alunos com insuficiência justifica o insucesso frente aos sujeitos a quem o artigo 208 da Constituição de 1988, inciso III, se refere com objetividade.

Teoricamente, o artigo 208 da Constituição no inciso III, em linhas gerais, subentende todos os níveis de ensino, e a LDBEN n.º 9.394/96, no Capítulo V, específico da modalidade da educação especial, não menciona a Educação Superior em nenhum de seus três artigos, todavia não o exclui. Subentende-se que o aluno com deficiência⁷ tem o direito de matricular-se na Educação Básica e no Ensino Superior.

A existência de surdos no Ensino Superior é um fato que aparece como consequência dos níveis de ensino e do desenvolvimento dessas pessoas, visto que, ao inserir esse aluno na Educação Infantil (BRASIL, 1996), precisa-se vislumbrar que eles possivelmente chegarão ao ES.

Para dar uma ideia aproximada da relação entre o Ensino Superior com a Educação Básica, solicitaram-se informações ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que disponibilizou, em planilha eletrônica enviada por e-mail, dados do Censo Escolar 2007. Nesse demonstrativo oficial, pode-se verificar a matrícula de 13.306 alunos com necessidades educativas especiais (NE) no Ensino Médio no Brasil, destes 1.928

⁷ Na Constituição de 1988, consta o termo “deficiência”.

são surdos e entre eles, 291 estão no Estado do Paraná, sendo que 241 em escolas públicas e 50 em escolas privadas.

Os dados oficiais acima expostos mostram que o atendimento ao surdo no Ensino Médio público ultrapassa 80%, enquanto que o ensino privado atende a menos de 20%. E dados oficiais do MEC/INEP (2007) mostram que 63% dos alunos surdos estão no ES privado no Estado do Paraná.

Um levantamento não oficial, em 2008, que constatou a existência de alunos surdos no ES do Estado do Paraná, trouxe consigo informações para a pesquisa. O Programa de Atendimento à Pessoa com Deficiência (PROENE, 2008) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) informou que toma conhecimento de alunos com deficiência nessa universidade quando eles procuram o programa para se cadastrar e/ou solicitar algum material ou recurso; e que, no período a que se refere o estudo, não há aluno surdo na instituição.

A Comissão Permanente de Seleção (2008) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, ao informar a existência de duas alunas surdas com matrícula na instituição, declarou não haver profissional de apoio à língua de sinais para essas alunas. A necessidade é atendida esporadicamente por intérpretes sem relação empregatícia com o Estado (Comissão Permanente de Seleção, 2008).

Na Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA), em 2005, foi aprovada uma acadêmica surda, que concluiu o Curso de Pedagogia em 2008. Desde 2003, o concurso vestibular oferece atendimento especial para o ingresso de candidatos com necessidades especiais, entre eles surdos, cegos, baixa visão e cadeirantes. No caso dos surdos, por meio de uma Comissão Especial, composta por intérprete e linguista com conhecimentos na área da surdez. No entanto, isto não é suficiente para a permanência dessas pessoas no Ensino Superior. A trajetória dessa acadêmica foi um marco, muitas dificuldades com o corpo docente, com metodologias de ensino, apesar da presença do intérprete contratado pela instituição e da ajuda de colegas. A monografia dessa surda é um relato dessa experiência, da visão dela e dos professores, e retrata o momento da busca de inclusão no Ensino Superior.

As instituições privadas Centro de Estudos Superiores (CESUMAR) e Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) apresentaram maior número de alunos surdos matriculados em relação às outras IES: a primeira, nove alunos e a

segunda, dezessete. Estas contratam intérpretes para cada sala de aula em que haja aluno surdo. Esses dados remetem à Portaria n.º 3.284 (BRASIL, 2003), porque, possivelmente, a adequação curricular quanto ao acesso ao ES e a providência de intérpretes estejam relacionadas à instrução de processo para autorização, reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Em relação às instituições públicas, no que concerne à contratação de intérpretes, falta uma clareza na legislação quanto A nas salas comuns, antecipando-se às leis e documentos internacionais da década de 1990.

Iniciando pela Carta Magna (BRASIL, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996) e pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), e pelas Diretrizes Curriculares da Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a atenção central é dada, neste estudo, à Lei 10.098, de 19 de dezembro (BRASIL, 2000) e à Portaria n.º 3.284, da acessibilidade); à Lei 10.436, de 24 de abril (BRASIL, 2002). reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira; Resolução n.º 2 de fevereiro (BRASIL, 1981); e ao Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que o regulamenta – Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a LIBRAS e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que diz: o poder público implementará a formação de intérpretes nas salas comuns, antecipando-se às leis e documentos internacionais da década de 1990.

A apresentação preliminar de dados históricos e filosóficos implícitos na Constituição de 1988 e na LDB de 1996 se faz necessário para se compreender a que se propõe a educação brasileira para TODOS e suas consequências, entre elas na escolaridade de surdos.

Para se entender em relação ao Decreto n.º 5.626, este se constitui de nove capítulos e 31 artigos, todos alusivos à deficiência auditiva. Capítulo I, entre as disposições preliminares, apresenta o enfoque dado à surdez, Capítulo II é referente à LIBRAS como disciplina curricular; o Capítulo III trata em detalhes da formação do professor e do instrutor de LIBRAS; o Capítulo IV aborda a difusão de LIBRAS e de Língua Portuguesa para o acesso de surdos à educação; o Capítulo V menciona a formação do tradutor e Intérprete LIBRAS-Língua Portuguesa; o Capítulo VI trata do Direito à Educação da pessoa surda ou com deficiência auditiva; o Capítulo VII trata do Direito à Saúde; o Capítulo VIII da

permissão de serviços; e o Capítulo IX da viabilização de ações. O capítulo VII e o VIII não serão discutidos neste estudo.

Na experiência profissional, esta pesquisadora teve uma aluna surda de segunda série da Educação Fundamental na década de 1970. Posteriormente, nos anos de 2000 e 2001, em um levantamento de dados para relacionar teoria e prática na disciplina de Fundamentos Teórico-Metodológicos da Educação Especial, localizaram-se alunos surdos em salas comuns nos anos finais da Educação Fundamental, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Isso quer dizer que as escolas regulares recebiam alunos surdos não só em classes especiais, mas nas salas de comuns, antecipando as leis e documentos internacionais da década de 90.

A pressão exercida pela Constituição de 1988, em seu artigo 208, inciso III fez com que a universidade, aos poucos, fosse organizando vestibulares para que candidatos com deficiência ingressassem no Ensino Superior. Portanto, a prática da universidade apresenta dificuldades quanto a prover condições mínimas em relação às especificidades linguísticas da surdez. E, para melhorar as condições pedagógicas, esta pesquisadora ajuda na promoção de eventos, convidando profissionais qualificados, como a professora Gladis Perlin, professora surda da Universidade Federal de Santa Catarina, para que ela desempenhe o papel de porta-voz junto ao Ministério de Educação (MEC) e à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) em relação à escassez de intérpretes da língua de sinais e, também, quanto à contratação desses profissionais pelas instituições públicas.

O que diz a legislação em relação à linguagem a ser adotada na comunicação com surdos?; E sobre como elaborar avaliações?; Como levar o surdo a concluir o curso superior? Sobre a contratação de intérpretes? Sobre a formação de professores?

Possivelmente, os resultados de estudos sobre a linguagem e da linguagem específica do surdo criou necessidades educacionais a serem consideradas na formulação das leis, portarias, decretos e cartas circulares. Assim, no tópico que segue, far-se-á uma breve reflexão acerca desta questão.

2.4 LINGUAGEM A SER ADOTADA NA COMUNICAÇÃO COM SURDOS

A relação do ato de ouvir com a linguagem verbal é tão estreita quanto o não ouvir e a linguagem de sinais. E para delimitar nossa discussão sobre a surdez, é necessário destacar que esta pode se manifestar em diferentes momentos do desenvolvimento: no período de gestação, durante o nascimento ou após o nascimento em idades imprevisíveis.

Denomina-se pré-linguística, a surdez que surge na gestação ou, então, até os dois anos de idade; e de pós-linguística quando o aparelho auditivo⁸ é lesado a partir dos dois anos de idade. Portanto, nos pré-linguísticos não há nenhuma noção de som; nos pós-linguísticos, considera-se a idade em que a surdez ocorreu, ou seja, uma criança que ficou surda após a apresentação da fala, durante algum tempo, ela terá a ilusão de ouvir sons; e essa voz fantasmagórica vai desaparecendo com o passar do tempo (SACKS, 1998).

O bloqueio das vias auditivas⁹, encarregadas de captar estímulos sonoros do mundo externo e enviá-las ao cérebro, implica numa forma própria de comunicação para o surdo.

Pelo acima exposto, qualquer tipo de surdez modifica a relação da criança com o mundo. Assim, a legislação brasileira, no Decreto Federal n.º 5.626, no seu Art. 2.º, explicita sua concepção sobre essa problemática em relação à escolaridade:

Considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva compreende e interage com o mundo por meio da experiência visual, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais LIBRAS [...] considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000 Hz, 2000Hz e 3000 Hz. (BRASIL, 2005, p. 1)

⁸ No Dicionário de Psicologia, encontramos o seguinte conceito de audição: No processo de ouvir, os sinais auditivos são processados por meio de um complexo sistema auditivo: o ouvido externo recebe os sinais e os focaliza para dentro; o ouvido médio amplifica os sinais; e o ouvido interno transforma os sinais em impulsos elétricos; o nervo auditivo transmite os sinais ao cérebro via junção cruzada com o nervo auditivo do outro ouvido. Algum tipo de decodificação elementar dos sinais ocorre na região do tálamo e eles são finalmente interpretados na região cerebral do córtex auditivo. (STRATTON; HAYES, 1994, p. 24).

⁹ Ao analisar o processo de audição, Lúria (1981, p. 105) explica que: a via auditiva que veicula impulsos acústicos nasce no órgão de Corti na cóclea do ouvido interno. Partes individuais desse órgão, evidentemente, ressoam em resposta a ondas sonoras de diferentes frequências, e as fibras nervosas que transmitem esses impulsos retêm o seu caráter organizado, somatotópico. Elas correm na via auditiva, decussam parcialmente no lemnisco lateral, sofrem uma interrupção sináptica no corpo geniculado medial e terminam nas zonas primárias (de projeção) do córtex auditivo, no giro transversal de Heschl.

O termo “deficiência” de origem clínica, que concebe a surdez como doença a ser curada, encontra-se numa posição incoerente em relação à compreensão e interação com o mundo por meio da experiência visual e pela manifestação cultural mediante o uso de LIBRAS. Desse modo, o estudo da legislação nos leva a uma reflexão sobre as condições de escolarização do surdo como meio de inserção na sociedade letrada.

Uma das dificuldades que podemos apontar é que o aluno surdo será alfabetizado na Língua Portuguesa e não na língua de sinais. Desse modo, a percepção do alfabeto latino será o visual, ou seja, na escola o surdo vai aprender a ler e escrever numa língua estrangeira, o que dificulta refletir conexões e relações complexas.

Quanto às dificuldades que o aluno surdo possivelmente vai encontrar, os estudos de Vygotski (1997, p. 116), nas primeiras décadas do século XX, declaram:

Qualquer insuficiência física [...] não só modifica a relação da criança com o mundo, antes de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas [...] ao educador cabe enfrentar as consequências sociais e não os fatores biológicos em si mesmos. [...] a surdez para o surdo é um estado normal, e ele sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele mesmo.

A experiência na sala de aula, com tarefas até então desconhecidas, pode trazer ao aluno, a sensação de que há alguma coisa errada consigo mesmo. A superação desse momento depende da consciência profissional em relação às consequências sociais na sala de aula. Nesse sentido, expressões como: “fulano é surdo, mas é muito esperto” ou “Deus tira um sentido, mas dá outro mais aguçado” é resultante de uma concepção de mundo desagregada e ocasional.

A consciência crítica necessária para promover a superação das dificuldades do aluno surdo se origina no conhecimento científico da aprendizagem e do desenvolvimento da linguagem da criança surda, ou seja, a superação, seja ela em forma de aprendizagem ou em relação a qualquer habilidade, é o resultado da ação das exigências sociais “[...] apresentadas ao desenvolvimento, à educação e às forças intactas da psiquê”. (VYGOTSKI, 1997, p. 55).

Com base em Gramsci (1984), é possível afirmar que os indivíduos, entre eles o surdo, podem participar de mais de uma forma de sociedade ou de cultura. Portanto, a inserção do surdo na sociedade letrada e na cultura ouvinte torna-o, cada vez mais, parte do gênero humano. No entanto, as pesquisas mostram que não é do interesse da escola pensada pela burguesia propiciar condições para esse tipo de educação, já que a superação está ligada a um conjunto de noções científicas e a instrumentos “mentais”, ou seja, com maneiras pelas quais o homem se relaciona com a natureza.

A razão da Língua de Sinais Brasileira e do Bilinguismo constarem na Lei n.º 10.436 e no Decreto n.º 5.626 remete à década de 1980 com as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito (1984) sobre a Língua Brasileira de Sinais e da professora Eulália Fernandes (2003) sobre a educação de surdos e, como consequência dos seus estudos, houve a difusão do bilinguismo¹⁰ no Brasil. A Língua de Sinais Brasileira foi reconhecida como a primeira língua dos surdos pela Lei N.º 10.436, de 24 de abril de 2002, promulgada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). No Estado do Paraná, o reconhecimento oficial da LIBRAS como linguagem dos surdos deu-se em 1998, pela Lei Estadual n.º 12.095 (PARANÁ, 1998).

O fato histórico acima leva a pensar na Língua de Sinais sob duas premissas: a primeira de que a formação de uma língua não seria dada ao homem se este não pudesse obtê-la por si somente. E, como segunda, ressaltamos a prática da LS pelos surdos, nas últimas três décadas, como consequência da pesquisa em torno dela mesma. Desse modo, concluímos que a pressão da base científica somada à ação dos usuários da LS fizeram com que FHC sancionasse a Lei dentro do novo consenso, baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão, ou seja, desde que não exigisse ação estatal.

Para Vygotski (1997, p. 117-118, tradução nossa)¹¹, “o princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos que na criança normal. [...] a educação não dá ao homem nada que este não possa obter por si somente”. Para a Psicologia Histórico Cultural, a escola, ao transmitir

¹⁰ Bilinguismo significa Língua Brasileira de Sinais e escrita da Língua Portuguesa.

¹¹ [...] el principio y el mecanismo psicológico de la educación son aquí los mismos que en el niño normal. [...] la educación no da al hombre nada que éste no pueda obtener por sí solo [...].

artificialmente o conhecimento ao aluno, acelera o processo em menor tempo em comparação ao que levaria para aprender por si mesmo e evita que o aluno passe por processos já produzidos.

A diferença entre os fundamentos que levaram FHC a sancionar a lei e os fundamentos de Vygotski (1997) quanto ao desenvolvimento da linguagem é que o Presidente da República viu a legalização da LIBRAS como meio de comunicação sob um enfoque econômico e político-eleitoreiro. O segundo, explica o processo educativo sob múltiplas relações, que englobam os fatores econômicos e políticos, ou seja, de um lado, o pensamento neoliberal, sem perder de vista os interesses estatais, a preocupação em diminuir gastos com a educação e, de outro, a visão do desenvolvimento humano na sua totalidade. Sendo assim, o conhecimento dos pressupostos neoliberais é fundamental para entendermos a razão pela qual o fracasso escolar se repete a cada reforma da educação. E, nos pressupostos do Materialismo Histórico e Dialético, encontram-se subsídios para entender o homem na sua história como espécie e na sua história como indivíduo. A primeira é imposta ao educador e ao educando, a segunda depende mais da opção da escola do que dos programas oficiais. A elaboração da proposta pedagógica da escola possibilita essa opção.

A demonstração abaixo apresenta a relação da educação infantil com o modelo oralista da linguagem imposta ao surdo:

Na educação pré-escolar, é onde colocamos o fundamento de todo o trabalho educativo futuro, em particular do ensino da linguagem. Precisamente nesse tema central procurarei demonstrar a importância essencial da educação pré-escolar, que consideramos o principal de todo o sistema. Aqui começa o ensino da linguagem a partir de seus dotes naturais: o balbúcio infantil, a mímica e os gestos vão se estratificando na base dos hábitos linguísticos. A linguagem é considerada como uma parte da vida social geral da criança. Comumente, no ensino tradicional da linguagem aos surdos, estes dotes naturais se atrofiavam muito rápido, desapareciam, diríamos que se esgotavam e caíam sob a influência de condições exteriores desfavoráveis. Depois seguia o período de desenvolvimento sem palavras, em que a linguagem e a consciência da criança divergiam definitivamente em seu desenvolvimento, e somente no começo da idade escolar iniciavam a ensinar especialmente a linguagem à criança, a modular os sons. Para esse, o desenvolvimento da criança havia avançado, em geral, até tal ponto que o ensino lento da

linguagem se converte em um trabalho penoso e sem aplicação prática alguma. Isto por uma parte. Por outra, os hábitos mímico-gestuais já se encontram tão fortes que a linguagem oral não está em condições de lutar contra eles. Todo interesse vivo pela linguagem está extinta, e somente com medidas artificiais, com uma severidade excepcional e, em ocasiões também com crueldade, apelando à consciência da criança se alcança o ensino da fala. Porém, sabemos que coisa pouco sólida resulta em apoiar a educação unicamente nos esforços conscientes do aluno que são contrários a seus interesses e costumes fundamentais (VYGOTSKI, 1997, p. 118-119, tradução nossa).¹²

Na verdade, Vygotski (1997) está argumentando uma prática – a do oralismo – que perdurou, em seu tempo, na escola e foi enfraquecida a partir da década de 1980, mas que permanece no período no qual esta pesquisa se realiza. Para o autor, a Educação Infantil compreende o momento e o lugar onde a criança se apropria da linguagem como fundamento do trabalho educativo futuro. Desse modo, é na linguagem que ele mostra a importância da educação pré-escolar, considerada uma modalidade principal do sistema educacional. Nessa etapa da vida da criança, começa o ensino da linguagem a partir das bases naturais, tais como o balbúcio, a mímica e os gestos que vão se estratificando na base dos hábitos linguísticos. Nessa direção, o autor esclarece que os dotes naturais da linguagem dos surdos se atrofiavam sob condições desfavoráveis. Acrescenta que, após um longo período sem palavra, no início da idade escolar, começavam a ensinar o surdo a modular os sons. Para este estudo, o mais importante, na citação acima, é o fato de o desenvolvimento da

¹² En la educación preescolar, en la casa infantil, es donde se coloca el fundamento de toda la labor educativa futura, en particular de la enseñanza del lenguaje. Precisamente en este tema central procuraré demostrar la importancia esencial de la educación preescolar, que consideramos lo principal de todo el sistema. Aquí comienza la enseñanza del lenguaje a partir de su dotes naturales: el balbuceo infantil, la mímica y los gestos se van estratificando en la base de los hábitos lingüísticos. El lenguaje se considera como una parte de la vida social general del niño. Por lo común, en la enseñanza tradicional del lenguaje a los sordomudos estas dotes naturales se atrofiaban muy pronto, desaparecían, diríamos que se esgotaban y caían bajo la influencia de condiciones exteriores desfavorables. Después seguía el período de desarrollo sin palabras, en que el lenguaje y la conciencia del niño divergían definitivamente en su desarrollo, y solo hacia el comienzo de la edad escolar empezaban a enseñar especialmente el lenguaje al niño, a modular los sonidos. Para ese entonces, el desarrollo del niño ha avanzado, por lo general, hasta tal punto que la enseñanza lenta del lenguaje se convierte en un trabajo penoso y sin aplicación práctica alguna. Esto por una parte. Por la otra, los hábitos mímico-gestuales ya resultan ser tan fuertes que el lenguaje oral no está en condiciones de luchar contra ellos. Todo interés vivo por el lenguaje está extinguido, y solo con medidas artificiales, con una severidad excepcional y, en ocasiones también con crueldad, apelando a la conciencia, del niño se logra enseñarle a hablar. Pero todos sabemos bien que cosa poco sólida es ésta- apoyar-se en la educación únicamente en los esfuerzos conscientes del alumno que son contrarios a sus intereses y costumbres fundamentales (VYGOTSKI, 1997, p. 118-119).

fala se transformar num ensino lento, penoso e sem aplicação na vida. Outra observação essencial do autor é em relação aos hábitos mímico-gestuais na fase que compreende a infância até a escolaridade. Estes, segundo ele, ornaram-se tão fortes que a linguagem oral não possui condições de lutar contra eles. Enfatiza o fato de a criança ter perdido, nesse momento, o interesse vivo pela linguagem e, dessa forma, medidas artificiais severas e cruéis são tomadas em apelo à consciência da criança, como meio de ensino da fala. A citação acima termina com um chamado quanto a prática social do aluno e sua individualidade em relação à oralização do surdo. Destaca que a educação não se torna efetiva ao recorrer diretamente aos esforços conscientes, porém contrários aos interesses e costumes fundamentais do aluno.

A prática do oralismo remonta ao momento em que a surdez foi percebida na humanidade e teve reforços do pensamento bíblico e do de Aristóteles, no entanto, adquire poder maior ao se defrontar com o respeito à comunicação gestual e sua hegemonia se torna absoluta com o Congresso de Milão em 1880. No Brasil, a partir da década de 1980, o oralismo passa a ser questionado e retoma-se o movimento a favor do uso de sinais.

Em Vygotski (1997), vimos suas observações, em seu tempo (1896-1934), da ênfase dada ao oralismo na escolaridade de surdos, e fundamenta suas considerações no desenvolvimento da linguagem.

Ainda, com base na experiência de Vygotski (1997), argumentamos a ênfase das pesquisas na LS e, de outro lado, a importância da Educação Infantil como modalidade das políticas públicas da educação de crianças de zero a seis anos e o desenvolvimento da linguagem. Em relação às pesquisas pós- Vygotski 1934, estas cada vez mais foram destacando a LS como o idioma natural dos surdos. No período em que esta pesquisa se realiza, estamos em processo de extinção do método oralista na educação de surdos.

Ao ampliar-se um ano o Ensino Fundamental, que de oito passou para nove anos, subtraiu-se um ano da educação infantil da criança¹³. Essa decisão governamental, segundo a concepção histórico-cultural da educação, é a proposta pedagógica da Educação Infantil, que deve ter como eixo principal a linguagem consonante ao “dote natural”, ou seja, fala para alunos ouvintes e língua de sinais para alunos surdos, ultrapassando a Educação Infantil, como modalidade, indo ao primeiro ano do Ensino Fundamental.

O reconhecimento da Língua de Sinais na comunicação do surdo com surdo e do surdo com ouvinte significa o mínimo para garantir uma continuidade de busca de uma comunicação mais acessível ao surdo.

Para ilustrar o argumento de Vygotski (1997) quanto aos interesses e costumes fundamentais do aluno, que tornam a educação sólida, será relatada uma situação na qual o aluno tem um motivo próprio para estudar a carta de habilitação ao trânsito. Os profissionais da educação foram requisitados para mediar a preparação do candidato H para a prova de conhecimento dos sinais de trânsito. H não desenvolveu a comunicação em sinais. Foi oralizado, porém sua fala é quase impossível de ser entendida. Ao sentir dificuldade durante o processo preparativo, apelou-se para a escrita de H. “Seus olhos brilhavam ao olhar as páginas do manual que tínhamos para ler juntos”. O termo “estrada pavimentada e estrada não pavimentada” que mesmo tendo figuras paralelas de estrada asfaltada e estrada de chão no manual do aluno não foram suficientes para que ele entendesse o significado. A mediação surtiu efeito imediato e compreendeu o significado e o significante, porque estava aliada ao motivo do aluno. Acrescenta-se, nessa ilustração, que H escreveu orações ditadas, perante a banca oficial do teste de Trânsito, sem qualquer erro ortográfico.

No caso de uma aula, na qual não houvesse um interesse imediato, é preciso recorrer a outros recursos para criar sentido e significado para o aluno.

13 PARECER N.º 18/2005 Considerar a organização federativa e o regime de colaboração na regulamentação, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, do Ensino Fundamental de nove anos, assumindo-o como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e chamada escolar pública (LDB, Art. 5º); adotando a nova nomenclatura com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005: Ensino Fundamental, com pelo menos 9 (nove) anos de duração e até 14 (quatorze) anos de idade, sendo os Anos Iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos, para os (pré)adolescentes de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos de idade; e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo (BRASIL, 2005).

Vygotski (1997) afirma ser um erro a escola separar o surdo do ambiente normal, isolá-lo e situá-lo num mundo estreito e fechado, o qual está adaptado ao defeito “[...] na escola especial se cria uma atmosfera de hospital.” (VYGOTSKI, 1997, p. 125). Então, para a escola deixar de ser esse ambiente escolar preparado para o defeito, a sua proposta pedagógica (PP) deve passar por uma transformação, e a surdez, por si só ligada à insuficiência física, não funciona como justificativa para impedimento de matrícula do surdo no ensino regular. Nesse sentido, uma das barreiras da escola regular, apresentada aos pais, é o despreparo da escola em relação à Língua de Sinais, ou seja, sua PP deve prever os desafios da educação especial.

A história mostra que a comunicação do surdo foi feita pelo oralismo puro até o final da década de 1980. A segunda metade da década de 1990 e a primeira década do século XXI estão sendo marcadas pela prática da LS, na qual a fala foi criticada e excluída da educação de surdos. Essas concepções originaram uma atenção ao bilinguismo, ou seja, a busca de um equilíbrio, tendo em vista uma sociedade letrada, composta de ouvintes e de surdos.

As palavras de Fernandes (2003, p. 54-55) dão uma noção do contexto no qual as discussões sobre o bilinguismo ocorreram:

Estamos diante da necessidade de uma reformulação das bases educacionais, dos parâmetros que devem e podem reger as diretrizes da educação dos surdos neste país. [...] se há que reconstruir, não é o surdo, mas, sim, o projeto educacional destinado a ele. E, quando nos propomos a discutir um projeto educacional, não nos referimos, apenas, a incluir a língua de sinais brasileira como “recurso facilitador para aquisição de conteúdos, denominando esta simples iniciativa “educação bilíngue para surdos. [...] bilinguismo é mais do que o domínio puro e simples de uma outra língua como um mero instrumento de comunicação. E, neste sentido, apenas os integrantes dessa comunidade, como surdos, podem contribuir, de modo efetivo, para a educação de crianças surdas. Ignorar sua competência, neste momento de nossa história, passou a ser encobrir uma evidência.

O bilinguismo e o contexto no qual é introduzido, Situar no contexto da aprendiz.

Percebemos, em Fernandes (2003), depoimentos que revelam proximidade com o movimento em prol da educação bilíngue dos surdos, que resultou na Lei

n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais.

2.5 CONTRATAÇÃO DE INTÉRPRETES/APOIO E O DILEMA ENTRE O IDEAL E O REAL

A presença de intérprete na sala de aula ocorre em consequência da educação bilíngue como elemento da reestruturação dos parâmetros da educação de surdos, a partir da década de 1990, com a finalidade de fazer a versão da aula em sinais para o aluno surdo.

A história desse profissional remete ao final do século XIX quando realizava trabalhos religiosos e atividades voluntárias; desse modo, o intérprete foi sendo valorizado à medida que os surdos foram conquistando seus direitos. No Brasil, essa atividade ligada a igrejas apresenta-se próxima a 1980; e, em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, objetivando reunir os profissionais e discutir a ética dessa tarefa. Na sequência, outros encontros foram realizados, em 1992, um para promover intercâmbio e, nos anos 1993 e 1994, encontros estaduais, o que resultou na criação de escritórios regionais da Fundação Nacional da Educação de Surdos (FENEIS) em São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Teófilo Otoni, Brasília e Recife, todas com matriz no Rio de Janeiro.

No ano de 2000, dois acontecimentos favoreceram o fortalecimento do intérprete como profissional, a disponibilização de uma página na internet www.interpretels.hpg.com.br e, no dia 24 de abril, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi reconhecida, pela Lei Federal n.º 10.436, como língua das comunidades surdas brasileiras.

Até o momento da presente pesquisa, a profissão intérprete ou tradutor da LIBRAS ainda não conquistou a seu reconhecimento; existe um Projeto de Lei n.º 2.004 de Maria do Rosário, Deputada Federal, esclarecendo as atribuições e a formação desse trabalhador. Nesse sentido, a falta de legalização implica na sua atuação temporária no Ensino Superior.

Para justificar a necessidade de intérprete na sala de aula, o Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005) declara que, devido à ausência da audição, a pessoa desenvolve, de acordo com os determinantes socioculturais, uma língua visomanual, a Língua de Sinais, daí a necessidade de um mediador ouvinte para interpretar em sinais o conhecimento transmitido ao surdo e vice-versa.

Segundo Quadros (2004, p. 7), “intérprete é a pessoa que interpreta de uma língua (língua fonte) para outra (língua alvo) o que foi dito. [...] intérprete da língua de sinais – pessoa que interpreta de uma dada língua de sinais para outra língua, ou desta outra língua para uma determinada língua de sinais”.

A Portaria N° 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre acessibilidade de pessoas com deficiência para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de Ensino Superior, no inciso III, alínea a, Art. 2.º, esclarece que, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso, é compromisso formal da instituição propiciar intérprete da Língua de Sinais/Língua Portuguesa (BRASIL, 2003).

Para concretizar a mediação do intérprete da Língua de Sinais para o aluno surdo no Ensino Superior, a própria IES assume a contratação de serviço. Em virtude desta pesquisa, investigou-se a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM) e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para conhecer as condições em relação à contratação do intérprete da Língua de Sinais. A FECILCAM justifica a necessidade do profissional e acomoda a contratação deste pelo Estado, numa carga horária de professor colaborador; para alunos desprovidos da Língua de Sinais, o procedimento da FECILCAM é idêntico ao do intérprete para contratação de um apoio pedagógico em Língua Portuguesa. A UEPG convida o profissional de uma associação, extrauniversidade, para orientar os professores aos sábados, sem a participação financeira do Estado.

A propagação do movimento em defesa da Língua de Sinais no âmbito universitário e o interesse governamental constituíram a LIBRAS em disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos e optativa nos demais cursos, baseados no Art. 4.º da Lei n.º 10.436 (BRASIL, 2002), e regulamentados pelo Capítulo II do Decreto n.º 5.626 (BRASIL, 2005).

Não se tem uma pesquisa para afirmar com dados estatísticos a quantidade de trabalhadores com credenciamento do MEC ou da FENEIS, ou com Graduação em LIBRAS/Letras para atuar como intérpretes para surdos.

2.6 AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA E/OU SINALIZADA

O aprimoramento dos instrumentos tecnológicos do signo linguístico (lápis, máquina de datilografia, máquina Braille, computador, celular, etc.) apresenta importância, cada vez maior, na sociedade. Segundo Saviani (1997), a escola e a escrita são temas da bandeira de luta da classe burguesa pela escolarização universal e obrigatória; oriunda da classe trabalhadora, que via na escrita o caráter convencional, formalizado e sistemático das normas expedidas pela fábrica e uma exigência para se viver, coletivamente, nas cidades. Segundo o autor, o processo educativo escolar é o único meio para a formação de uma cultura letrada.

Em relação ao desenvolvimento da escrita em crianças surdas, Vygotski (1997) vivencia a defesa do método oralista e relata uma experiência de escrita com bons resultados com a mímica associada à leitura labial. Nesse ponto, Vygotski busca a pesquisa para elucidar formas mais eficazes para o desenvolvimento da escrita em surdos.

Na direção indicada acima, a educação bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Escrita) constituiu-se no direito da pessoa surda em comunicar-se em LIBRAS e de aprender a escrita oficial do seu país. Na Lei N.º 10.436 (BRASIL, 2002), consta a escrita oficial como aquela a ser considerada na escola; já no Decreto N.º 5.626 (BRASIL, 2005), há uma flexibilidade para que as avaliações sejam em LIBRAS. No entanto, devemos considerar o surdo um homem de seu tempo e, hoje, a escrita é um dos instrumentos primordiais para a cidadania.

No que se refere à LIBRAS, a criança surda a aprende de forma semelhante à ouvinte. Aprende a falar com o outro que já possui a experiência verbal, no entanto, surdos, filhos de pais e irmãos ouvintes, terão uma diferença de tempo para participar das relações sociais fundamentais no início do desenvolvimento da linguagem. Geralmente, terão par surdo ou ouvinte que saiba

a língua de sinais na escola ou, possivelmente, em outro órgão organizado da sociedade. Quanto à escrita, esta, também, não é inata, é ensinada e aprendida, portanto, é um fenômeno social e tem uma pré-história. Essa pré-história

[...] começa na instituição pré-escolar, desde os dois anos pela conversação viva com a criança. A leitura de palavras completas, frases, ordens e a imitação reflexa, inconsciente, da linguagem oral são os dois métodos básicos. [...] desde cedo se inculca o hábito de expressar seu desejo e seu pensamento oralmente. A linguagem se dá em todo o conteúdo prático e social de suas funções. No jogo, no trabalho, na vida cotidiana, a criança aprende – por ela mesma – a valer-se da linguagem, a compreendê-la, a fixar sua atenção nela, a organizar sua vida e sua conduta de tal modo que seriam impossíveis sem a linguagem (VYGOTSKI, 1997, p. 119).

Em conformidade com a citação acima, a criança ouvinte e a criança surda apresentam reações comportamentais semelhantes no início do desenvolvimento da linguagem e, desse modo, torna-se difícil para os pais perceberem a surdez do filho até os dois anos de idade. Assim, a descoberta tardia desse fato, faz com que o trabalho com a língua oral e com a língua de sinais com atraso implique em vocabulário mais reduzido à idade.

Nesse sentido, a pobreza de vocabulário interfere na aprendizagem da escrita por ser esta reflexiva. No caso do surdo, a escrita é exclusivamente lexical. Desse modo, quanto maior for a experiência do aluno com sinais, melhor será a compreensão de regras do ato de escrever com base em grafemas. A experiência mostra alunos surdos que chegaram ao Ensino Superior com escrita, independente de terem aprendido sinais antes de ingressar no Ensino Superior. No entanto, um aluno surdo conheceu e aprendeu sinais depois de adulto; ampliou sua visão de mundo e seu espaço social.

A experiência do aluno surdo, relatada acima, que foi despertado para a Língua de Sinais depois de adulto, já no Ensino Superior, corrobora com Vygotski (1997), visto que, pela falta de pares surdos ou de ouvintes com LIBRAS, ele não aprendeu por si, e seu primeiro contato se fez por meio de uma atividade pedagógica organizada – um curso¹⁴. Parafraseando o pesquisador, ao valer-se

¹⁴ Curso de Língua de Sinais Brasileira, de 30 horas, aos sábados, ministrado pela professora Karen Lílian Strobel, em 2002, com o objetivo de preparar professores da rede pública, professores do Curso de Turismo e Meio Ambiente para lidar com alunos surdos. Foram participantes-convidados a mãe do aluno citado acima, o aluno surdo e mais um aluno surdo do Ensino Médio.

da linguagem, ao compreendê-la, ao fixar sua atenção nela, ao organizar sua vida e sua conduta por meio da linguagem, o aluno fez o percurso inverso, relacionando-a ao conteúdo prático e social, ou seja, no relacionamento com professores, com colegas ouvintes, e mais do que isso, formou um grupo de amigos, jovens surdos; participou, por exemplo, como criador e como ator, de peças de teatro.

Segundo a Concepção Histórico-Cultural, a infância é o momento propício para a educação e defende, também, que o ser humano aprende qualquer conteúdo, em qualquer momento de sua vida. O que vimos acima comprovou essa tese. O que não podemos recuperar é o tempo que o aluno perdeu em relação ao sentir-se humano e compreendido, por não saber se comunicar em língua de sinais.

Assim como a escrita, a LS depende de uma ação sistematizada e planejada para ser elaborada pelo aluno sob os mesmos pressupostos que a fundamentam como processo psíquico do ouvinte. A insuficiência da audição, como afirma Vygotsky (1997), gera formas diferenciadas de relação do surdo com o ambiente que o cerca.

Em relação à escrita, o educador deve estar ciente das diferenças¹⁵ no processo da sua apropriação e na forma de fazê-la, para que a dificuldade de aprendizagem não reflita na causa biológica. Portanto, a prática pedagógica deve superar o fator biológico, cabe pensar na escrita como instrumento de ampliação

¹⁵ A imitação na escrita para a criança surda pode ficar limitada aos rabiscos e necessitar de um tempo maior para evoluir para a compreensão da função da escrita, como a escrita reflexiva de palavras, frases e textos, bem como de registro; o significado de monossílabos na escrita deve ter em sua base sinais conhecidos pela criança; e a articulação das letras nos dissílabos deve passar pelo mesmo processo; o uso da negação deve ser trabalhado em situações práticas, dramatizadas e no cotidiano e escrevê-la; a expressão corporal e facial do educador deve acompanhar o elogio e a entonação do sistema de pontuação de modo simultâneo à escrita; cabe ao educador a ampliação do vocabulário significativo em LIBRAS e na Língua de Sinais; a compreensão do significado da palavra na frase deve se antecipar à escrita; a criação de textos deve ser acompanhada pelo mediador; no cotidiano da sala de aula, uma ficha para registrar a quantidade de palavras e sinais internalizados e utilizados pelo aluno é de grande ajuda; ordens simples devem ser vivenciadas e escritas pela criança; listas com nomeação, comparação, classificação de objetos, devem ser elaborados em LIBRAS e na escrita; a avaliação e intervenção devem estar a serviço da capacidade de usar um sinal como se fosse uma oração; na literatura existente, a Língua de Sinais usa substantivos e verbos no infinitivo na transferência para a escrita a estrutura da frase obedece à estrutura do pensamento em sinais, portanto, há surdos que chegam ao modelo da Língua Portuguesa, vai depender da organização de atividades para esse fim; os textos da LP apresentam ao surdo palavras que não existem em sinais como pronomes, flexão verbal, combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo, tempos e modos verbais, artigos, singular e plural, a construção gramatical, articulação de letras, Como desenvolver uma abstração, a noção corporal, espacial e temporal, a formação de estruturas sintáticas, preposições, conjunções e advérbios, masculino e feminino.

do vocabulário em sinais e da língua portuguesa (LP). Por exemplo, há diferença qualitativa entre uma aula ministrada por um professor habilitado e outro sem nenhuma formação, o mesmo acontece com os professores de LIBRAS. A prática de LIBRAS, em si mesma, não habilita ao magistério. Numa participação de Karen Lílian Strobel¹⁶, foi mostrado que a interpretação de sinais exige, em primeiro lugar, a formação de um cenário pelas mãos. Para a frase, escrita na lousa, “a vaca come capim”, inicialmente, ela mostrou em sinais, o cenário, em outras palavras, o contexto, para então, sinalizar capim, vaca, comer.

Essa escrita diferenciada é assegurada pelo Decreto n.º 5.626, nos incisos VI e VII, que delibera a adoção de mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua nas provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa, ou adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em LIBRAS, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos ou de outra tecnologia.

Quanto ao contido nos incisos acima citados, tem-se realizado vestibulares para surdos, por iniciativa da FECILCAM, com a mediação de intérpretes da Língua de Sinais. Não há registro como iniciativa da Secretaria de Ensino Superior Ciência e Tecnologia do Estado do Paraná (SETI), em relação à participação de intérpretes ou sobre meios eletrônicos. O desafio apontado pelo Materialismo Histórico Dialético, de estarmos vigilantes sobre a realidade, muitas vezes, sem nenhuma garantia em lei, mas que fundamenta e justifica recorrermos ao Estado, visto a Portaria n.º 3.284, que dispõe sobre requisitos e acessibilidade de pessoas com necessidades educativas no Ensino Superior, é datado de 2003 e o Decreto n.º 5.626, que regulamenta o art. 18 da Lei 10.098 e a Lei 10.436, data de 2005, ambos são recentes.

A respeito de acadêmicos surdos, consideramos o Ensino Superior um espaço propício para esses alunos exercitarem a capacidade da escrita, com a finalidade de aproximá-los cada vez mais da forma oficial.

Para felicidade dos surdos, mesmo que tardia, o que se reflete aqui é que o próximo avanço nas políticas públicas de apoio à escolarização de surdos seja na

¹⁶ Strobel deu essa explicação em 2005 durante uma aula num Curso de Especialização em Campo Mourão.

área da escrita, por existir pesquisa e perspectiva de que os surdos logo escreverão em sinais. Uma escrita derivada de um sistema de códigos inventados para aula de dança por Valerie Sutton em 1974. Essa proposta está em processo de produção de códigos e símbolos que correspondem à internalização visual.

2.7 TEMPORALIDADE PARA CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR

Nesse sentido, encontramos na Resolução n.º 2, de fevereiro de 1981, um mecanismo legal para dilatar o período para alunos com NE concluírem o curso superior. A dilatação do prazo a que se refere a Resolução não poderá ultrapassar em 50% (cinquenta por cento) o limite máximo de duração fixada pelo curso. O termo temporalidade, também, pode ser utilizado em referência às diferenças individuais para aprender. Por exemplo, o aluno com deficiência necessita de mais tempo para elaborar um conceito, ou seja, como afirma Luria (2001), exige a frequência de atividades para efetivar a compreensão.

2.8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O MEC entende que a LIBRAS deve fazer parte da formação de professores para lidar com o aluno surdo. A relação do Decreto n.º 5.626, (artigos que vão do 4.º ao 11.º), com as Matrizes Curriculares dos cursos de formação de professores, mostra que existe uma distância entre a formação requerida e as possibilidades de realização de metas.

Os dados a seguir evidenciam que o Estado, como educador do educador que deve educar os alunos e entre eles o surdo, não oferece meios para que a proposta se realize até 2015, prazo estabelecido para implantação dos Cursos de Letras/LIBRAS nos cursos de formação de professores ou para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2007) atingir com os anos iniciais do Ensino Fundamental a média 6,0 (média seis) até 2021 e a média 9,9 (média nove e nove) até 2096, além da letra da lei e alguns indicadores de aprovação e desempenho, por meio da Prova Brasil. E, em relação à formação de professores

para educação especial, Bueno (2002) ressalta a escassez, a insuficiência e o desequilíbrio na distribuição de cursos para formação de professores por região no Brasil.

Nas discussões sobre o aluno surdo concreto, uma das alegações é a de que a escola não está preparada para receber alunos com deficiência. Nesse sentido, os dados do INEP sobre o Censo Escolar (BRASIL, 2007 ou 2009?) mostram que realmente a escola não está dando conta da transmissão do conhecimento científico a seus alunos de modo geral. No entanto, o Decreto N.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005, (regulamentação da Lei dispõe sobre o ensino de LIBRAS e o artigo 18 da acessibilidade), no capítulo III, intitulado Da Formação do Professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS, o Art. 4.º explicita que

A formação do professor de LIBRAS e do instrutor de LIBRAS nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

E no parágrafo único: “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput* da lei acima (deve estar em itálico por ser palavra estrangeira).

Embora o Departamento de Letras da FECILCAM, a cada reformulação de curso, tenha a preocupação de executar a função atribuída no artigo acima citado, pela falta de profissionais com formação adequada para preencher a vaga da disciplina, não logra que tal aconteça, e os surdos não gozam da prioridade prevista no *caput*.

Para o Curso de Pedagogia e Normal Superior coube a viabilização da formação bilíngue, ou seja, em LIBRAS e Língua Portuguesa. O Decreto atribui a esses cursos, no Art. 5.º, “a formação de docentes para o ensino de LIBRAS na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, No §1.º lê-se: “Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de LIBRAS, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida

no *caput*". E no § 2º lê-se: "As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no *caput*".

A Matriz Curricular do Curso de Formação Docente (Ensino Médio) do Estado do Paraná, atendendo ao dispositivo da Lei n.º 9.394/96, apresenta uma disciplina denominada *Concepções Norteadoras da Educação Especial* e, na sua ementa, refere-se à surdez e não à LIBRAS como disciplina nesse documento.

Em relação à formação de instrutor de LIBRAS, em nível médio, esta deve ser realizada por meio "[...] de cursos de educação profissional; de cursos de formação continuada promovidos por instituições de Ensino Superior, e de cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação" (BRASIL, 2005?, Art. 6º, incisos I, II e III).

Em relação aos profissionalizantes, no programa do Centro de Educação Profissional – isto não pode ser traduzido por SENAC! (SENAC) de Campo Mourão não consta Curso de LIBRAS.

O § 1.º do Art. 6.º considera a formação do instrutor de LIBRAS por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

No § 2.º repete a prioridade nos cursos para pessoas surdas.

Quanto ao Art. 7º,

Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de Pós-Graduação em LIBRAS para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: Professor de LIBRAS, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério de Educação; Instrutor de LIBRAS, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo Ministério de Educação; Professor ouvinte bilíngue: LIBRAS-Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em LIBRAS promovido pelo Ministério da Educação; nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade, para ministrar a disciplina de LIBRAS (BRASIL, 2005).

Observamos que o Decreto foi homologado e assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 22

de dezembro de 2005, e publicado em Diário Oficial em 23 de dezembro de 2005 e o Art. 31, declara que entrou em vigor na data de sua publicação. Desse modo, o prazo para regularizar a formação do professor de LIBRAS esgota em 2015. E até o momento (2009), não há, no Estado do Paraná, curso de graduação para formar professores de LIBRAS. O que existe de concreto, em Campo Mourão, é o curso ofertado, anualmente, uma vez por semana, sem certificação, pelo instrutor surdo da Escola Municipal Especial “Espaço Aberto”. Esse curso é procurado, por iniciativa própria, por docentes e alunos de Pedagogia. Além deste, a LIBRAS é inserida no Curso de Pedagogia como conteúdo e não como disciplina.

Não localizamos nenhum professor de LIBRAS, com qualquer um dos perfis apontados pelo artigo 7.º, inserido em instituição da educação básica e superior no Paraná que balize o § 2.º do mesmo artigo: “A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas de educação básica e os de Ensino Superior devem incluir o professor de LIBRAS em seu quadro do magistério”. Assim, projetos descentralizados de curso de pós-graduação¹⁷ para formação de professor de LIBRAS, financiados pelo Estado, poderiam auxiliar nessa necessidade, uma vez que os profissionais habilitados para ministrar essa disciplina são escassos e residem em centros distantes das instituições isoladas.

E o Art. 8.º delibera sobre os critérios do exame de proficiência em LIBRAS, promovido pelo MEC, nos § 1.º, 2.º e 3.º:

O exame de proficiência em LIBRAS, referido no Art. 7.º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua. [...] deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério de Educação e instituições de educação superior, por ele credenciadas [...] A certificação habilitará o instrutor e o professor para a função docente. [...] O exame [...] deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em LIBRAS, [...] por docentes surdos e linguístas de instituições de educação superior (BRASIL, 2005).

¹⁷ Consideramos o curso de pós-graduação em nível de especialização, com o mínimo de 360 horas, para a formação do professor de LIBRAS; já que, no Decreto n.º 5626, não está claro quanto ao título de formação mínima aceita: especialização, mestrado ou doutorado.

Em relação aos resultados dos exames acima mencionados, são poucos os candidatos e poucos os aprovados. Em Campo Mourão, de cinco candidatas, apenas duas foram aprovadas.

O Art. 9.º sugere às instituições de ensino médio, que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal, e para as instituições de educação superior, que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores, que devem incluir LIBRAS como disciplina curricular. Em seguida apresenta prazos e percentuais mínimos para incluir a disciplina nos cursos (incisos I, II, III e IV): até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição; até cinco anos, em sessenta por cento; até sete anos, oitenta por cento; em dez anos, cem por cento dos cursos da instituição.

Ainda recomenda em § único: “O processo de inclusão da LIBRAS como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.” O não cumprimento dos prazos sugeridos esbarra, novamente, na falta de profissionais habilitados para essa disciplina.

Semelhante é a recomendação do Art.10: “[...] incluir LIBRAS como objeto de ensino, pesquisas e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa”. Igualmente, sugere-se para os cursos de formação continuada a contribuição financeira do Estado para custeio de despesas de ministrantes de curso, em períodos determinados previamente.

Em relação ao Art. 11, incisos I, II e III

O Ministério de Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação: para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: LIBRAS/Língua Portuguesa como segunda língua; de licenciatura em Letras: LIBRAS ou em Letras: LIBRAS/Língua Portuguesa, como segunda Língua para surdos; de formação em Tradução e Interpretação de LIBRAS-Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Posiciona-se aqui que o Ministério da Educação e o Estado financiem as despesas das pessoas interessadas integralmente, visto ser praticamente

impossível para um trabalhador, com salário compatível com o ensino médio, participar de um curso fora de sua localidade ou pagar um curso privado.

Em relação ao ensino da escrita da Língua Portuguesa, este poderá atender às peculiaridades da pessoa surda se o profissional recorrer a estudos por si, o Art. 13 do Decreto n.º 5.626 estabelece que o “ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa” e em § único, aconselha incluir a disciplina nos cursos de fonoaudiologia, Isto se torna distante, porque, na realidade, desconhecemos a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos como disciplina nos cursos de formação de professores.

Conclui-se esse breve estudo da legislação da educação de surdos com o resumo elaborado por Mori (2008, p. 90), em relação às disposições do Decreto nº 5626:

Inclusão da língua de sinais como disciplina curricular; Formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS; Certificação da proficiência em LIBRAS; Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; Inclusão de alunos surdos, com a organização da educação bilíngue nos sistemas de ensino.

Mori (2008) ressalta a necessidade do cumprimento das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005?), como “[...] condição básica para assegurar o desenvolvimento e escolarização do aluno surdo, incluído na escola regular” (MORI, 2008, p. 90).

3 FORMAÇÃO DE CONCEITOS E SURDEZ

A educação brasileira constrói-se, até o momento em que esta pesquisa se realiza, sob determinações de uma legislação neoliberal, com a finalidade de adequar o aluno às condições que o Estado lhe impõe. Esse modelo educacional transforma o indivíduo responsável pelo próprio fracasso na escola, ou seja, considera suas capacidades inatas e que estas são insuficientes para a escolaridade.

A família, o aluno, os professores e a escola são apontados como culpados pelos baixos resultados nas avaliações escolares. Daí, a avaliação geral das instituições educativas, entre elas a escola, apresenta uma população incapaz de enxergar uma perspectiva de vida a não ser por meio da violência, com base no tráfico de drogas, no roubo e na dependência de salvadores da pátria.

Assim, o conhecimento da finalidade das políticas públicas da educação de surdos, na sessão 2, alerta para a importância de uma proposta pedagógica para formar pessoas capazes de pensar a educação numa perspectiva histórica e cultural. Sob essa perspectiva, a elaboração de conceitos em surdos acontece de maneira semelhante à dos ouvintes e faz considerações simultâneas às especificidades da surdez.

A socialização do pensamento Histórico-Cultural no meio acadêmico, sobretudo nas disciplinas pedagógicas¹⁸ (nas licenciaturas), tem importância relevante nas discussões da aprendizagem de alunos surdos na Educação Básica e no ES, porque, na prática, esse aluno vivencia situações conflituosas, como a crença de que uma fita de vídeo pode ser um bom recurso para que ele aprenda por si mesmo.

Para transformar as práticas docentes embasadas no idealismo, é necessário que as mesmas sejam trazidas e relatadas nas aulas de formação de professores no Ensino Superior (ES). Segundo Gasparin (2008, p. 1):

[...] em pesquisa realizada nos dois últimos ENDIPES, percebeu-se a carência de enfoques práticos ao trabalho docente, já que apenas 4% dos trabalhos apresentados, que adotam como referencial teórico as ideias de Vigotski, asseguram a proposta

¹⁸ Psicologia da Educação, Políticas Educacionais, Didática.

dialética-prática, teoria, prática, indispensável à? elaboração do conhecimento científico. Na busca por essa orientação didática, o planejamento, na perspectiva Histórico-Cultural, configura-se como um aliado pedagógico coerente capaz de sustentar e direcionar o processo de ensinar os conceitos científicos. (

3.1 OS PROCESSOS PSÍQUICOS E A FORMAÇÃO DE CONCEITOS

Como estabelecer relações entre os processos psíquicos e a formação de conceito em aluno surdo? Entre os processos psíquicos importantes na formação de conceito, podem-se destacar as sensações, as percepções, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a imaginação.

As sensações constituem a fonte principal do conhecimento acerca do mundo exterior e do próprio corpo. Elas constituem os canais básicos da informação sobre a realidade do mundo exterior e o estado do organismo que chegam ao cérebro, possibilitando ao homem orientar-se no meio e com respeito ao próprio corpo. Sem elas não há vida consciente.

Em relação aos canais básicos da informação, os órgãos dos sentidos, Marx e Engels (1979, p. 234) afirmam existir uma relação indissociável entre o trabalho humano e a especialização dos recursos biológicos.

Nesse sentido, Sokolov (1969, p. 95), em estudos sobre o conceito geral da sensação e dos analisadores, explica que, “a sensação é o reflexo de qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos” (tradução nossa)¹⁹. Os sentidos, tato, visão, audição, paladar e olfato, são os responsáveis pela transmissão das sensações ao cérebro em primeira mão. E de outro modo, as sensações se classificam em externas e internas. Os analisadores externos têm seus receptores na superfície do corpo (exteroceptores) e reconhecem os estímulos externos. Os analisadores internos têm os receptores dispostos nos tecidos e órgãos internos (interoceptores) e registram as mudanças que se situam dentro do organismo. O analisador sinético, por exemplo, tem uma localização intermediária, ou seja, suas terminações periféricas se distribuem nos músculos e nos tendões

¹⁹ “La sensación es el reflejo de cualidades aisladas de los objetos y fenómenos del mundo material que actúan directamente sobre los órganos de los sentidos” (SOKOLOV, 1969, p. 95).

(proprioceptores), servem para sensações de movimento e situações de órgãos do corpo e para determinar qualidades dos objetos externos.

Assim, as sensações produzidas por analisadores externos são as visuais, as auditivas, as cutâneas (as táteis, as térmicas, as de vibração) as gustativas e as olfativas; as sensações orgânicas estão ligadas ao funcionamento de analisadores internos, por exemplo, as sensações motoras de transferência e situação do corpo no espaço. E as sensações de dor se generalizam a todos os analisadores e dão o sinal da força destrutiva do estímulo.

Os órgãos dos sentidos são tratados, como entende a psicologia, ou seja, como “órgãos perceptivos com a função de perceber e analisar os elementos externos do meio, decompor a realidade em partes singulares, em estimulações separadas com as quais se vinculam as reações úteis [...] para adaptar o organismo? ao ambiente” (VYGOTSKI, 1997, p. 116).

Um estudo da evolução dos órgãos dos sentidos mostra que,

[...] no processo de um longo desenvolvimento histórico foram constituindo-se órgãos receptivos especiais (os órgãos ou receptores) que iam especializando-se no reflexo de certos tipos e formas de movimento da matéria (ou energia), objetivamente existentes: os receptores cutâneos refletindo as influências mecânicas; os auditivos, as vibrações sonoras; os visuais, determinados diapasões das oscilações eletromagnéticas, [...] (LURIA, 1978, p. 12, tradução nossa).²⁰

a ponto de o próprio analisador selecionar os estímulos externos a serem captados e transmitidos.

Sokolov (1969) define sensação como resultado de excitação no tecido nervoso, ou seja, no córtex cerebral, via órgãos dos sentidos. Entre os estímulos que chegam a esse sistema nervoso, destacam-se os sonoros – o mais importante canal na base da apropriação da cultura para o ouvinte. É com base nesse pressuposto que observamos características específicas na aprendizagem da língua oral pelo surdo. Primeiro porque a aquisição não se dá na relação natural com outras pessoas, via língua para o emissor, tendo o ouvido como

²⁰ “[...] cómo en el proceso de un largo desarrollo histórico fueron constutuyéndose órganos receptivos especiales (los órganos de los sentidos o receptores) que iban especializándose en el reflejo de ciertos tipos y formas de movimiento de la materia (o energía), objetivamente existentes: los receptores cutáneos reflejando las influencias mecánicas; los auditivos, las vibraciones sonoras; los visuales, determinados diapasones de las oscilaciones electromagnéticas, [...]” (LURIA, 1978, p. 12).

receptor, e segundo, ser utilizada como ferramenta para outros conhecimentos, ou seja, a falta da audição impede a aquisição de conectivos entre outras abstrações, que não há como representar-se materialmente.

Em relação às sensações cutâneas, estas aparecem em consequência da estimulação da circunvolução central posterior do córtex cerebral, que é o centro cortical do analisador cutâneo. Os seus receptores, localizados na pele, são mais numerosos na ponta dos dedos e na língua, em forma de terminações nervosas livres e como formações nervosas especiais. São elas: as táteis, as térmicas e as dolorosas. Os receptores táteis estão em determinados pontos da pele. Assim, a estimulação tátil, ao acariciar a criança no banho com as mãos ou com a esponja, ou ao colo, ao trocar, dar tapinha na sola do pé, como estratégia educativa, tem uma importância maior do que o conhecimento da localização de pontos específicos de sensibilidade, orienta por Sokolov (1969).

Portanto, por meio das atividades acima sugeridas, o educador, mãe, atendente ou professor, desencadeia informações de localização, de diferenciação, de pressão de objetos sobre a pele, de estimulação rítmica, térmicas e de dor. Observamos no estudo das sensações, uma ênfase nas estimulações rítmicas e a importância da mão. Para Sokolov (1969, p. 131), “as sensações cutâneas estão estreitamente ligadas às sensações cinéticas e funcionalmente unidas a elas na mão, que é o órgão especial de trabalho e de reconhecimento do homem. A combinação das sensações cinéticas e cutâneas forma o tato” (Tradução nossa).²¹

O mesmo autor relaciona as sensações rítmicas ao desenvolvimento de pessoas surdas:

A estimulação rítmica dos receptores táteis motiva a sensação de vibração, que é uma forma específica de sensibilidade, adquire um alto grau de desenvolvimento nos surdos e nos surdos-cegos, nos que até certo ponto podem substituir o ouvido. Se conhecem surdosmudos que podem perceber uma obra musical pondo a mão na mesa do piano. Os

²¹ “Las sensaciones cutáneas están estrechamente ligadas a las sensaciones cinéticas y funcionalmente unidas a ellas en la mano, que es el órgano especial de trabajo y de reconocimiento del hombre. La combinación de las sensaciones cinéticas e cutáneas forma el tacto.” (SOKOLOV, 1969, p. 131).

surdosmudos podem utilizar as sensações vibratórias para perceber os sons da linguagem (SOKOLOV, 1969, p. 128, tradução nossa).²²

As explicações do autor auxiliam o entendimento do processo de sensações que experienciou um aluno surdo do ES para desenvolver a habilidade de tocar violão. Esta pesquisadora presenciou a apresentação artístico-cultural desse aluno no palco, no Encontro de Educação Especial no Ensino Superior, nos anos de 2006 e 2007, na cidade de Campo Mourão. Desse modo, concorda-se com Vygotski (1997), quanto à necessidade dos desafios sociais na vida da pessoa surda para haver superação, já que esta não vem do nada. A capacidade tátil por si não traria qualquer estímulo se não fosse pelas condições a ele ofertadas com a existência do violão e a mediação humana.

A classificação das sensações motoras ligadas ao analisador cinético efetuadas por Kravkov, citado por Luria (1978, p. 26) ao retomar o conceito de cinestesia como “a interação das sensações”, mostra, de um lado, os fenômenos de estimulação recíproca e de inibição mútua e, de outro lado, uma forma de interação dos órgãos dos sentidos, por meio da qual a qualidade das sensações auditivas se transfere às sensações visuais e vice-versa.

Luria (1978) deixa claro que são admitidas como passivas somente as sensações que entram na categoria de reações vegetativas, portanto, as sensações classificadas como complexas, por exigirem diferenciação e reconhecimento de um objeto, são impossíveis sem movimentos ativos. Portanto, corre-se o risco de insistir em reações vegetativas, por exemplo, a leitura labial, o que pode resultar no surdo um prejuízo no desenvolvimento natural de sua língua.

[...] o reconhecimento de um objeto é impossível sem movimentos ativos. [...] para diferenciar com os olhos fechados um objeto é indispensável palpá-lo ativamente; inclusive indícios como a textura e aspereza do mesmo [...] as sensações que nascem

²² “La estimulación rítmica de los receptores táctiles motiva la sensación de vibración, que es una forma específica de sensibilidad, adquiere un alto grado de desarrollo en los sordos y en los sordos-ciegos, en los que hasta cierto punto puede substituir el oído. Se conocen sordomudos que pueden percibir una obra musical poniendo la mano en la tapa del piano. Los sordomudos pueden utilizar las sensaciones vibratorias para percibir los sonidos del lenguaje” (SOKOLOV, 1969, p. 128).

mediante o contato passivo da epiderme são imperfeitas (LURIA, 1978, p.16-17, tradução nossa)²³.

O reconhecimento de forma, a qual refere-se Luria (1978), deve contar com sensações motoras e táteis de modo integrado. Nesse sentido, atributos, tais como textura, aspereza e forma, só são possíveis graças à sensação motora, por exemplo, basta imaginar as sensações utilizadas na escolha de um objeto, um brinquedo, uma roupa, um carro, etc.

Existem no cérebro zonas que asseguram as formas mais complexas de trabalho conjunto dos analisadores e que servem de base para a percepção objetiva.

3.1.1 A sensação

A pesquisa bibliográfica sobre a sensação de paladar pretende ser referencial para a organização de aula para formação de conceito em aluno surdo, por considerar-se a interação do sujeito com os sabores um fator fundamental para apreensão de parte da cultura de um povo.

Segundo Sokolov (1969), a ação de propriedades químicas de substâncias dissolvidas na saliva sobre os receptores gustativos (papilas gustativas) produzem as sensações gustativas. Além da parte líquida, o aparecimento de sensações do paladar necessita de movimentos da língua. Estes ajudam a dissolver as substâncias que se encontram na boca.

As sensações gustativas se dividem em quatro grupos: o doce, o ácido, o amargo e o salgado. Não existe uma uniformidade na língua quanto à sensibilidade dos sabores: a ponta da língua é mais sensível ao doce; as bordas ao ácido; a raiz ao amargo. A parte cortical do analisador gustativo se encontra na

²³ [...] o reconocimiento de un objeto son enteramente imposibles sin movimientos activos. [...] para diferenciar con los ojos cerrados un objeto es indispensable palparlo activamente ; incluso indicios como son la tersura y aspereza del mismo, su magnitud y otros , sólo se perciben cuando la mano que palpa se mueve activamente; las sensaciones que nacen mediante el contacto pasivo de la epidermis con un objeto son imperfectas en extremo.

região temporal. As oscilações elétricas motivadas pela estimulação do órgão gustativo podem ser registradas nesse córtex, por meio de eletrodos.

Cada sabor, ou cada sensação aparece, na vida do educando ouvinte, colada a uma denominação consensuada na Língua Portuguesa. Esse processo possibilita o registro na memória. Se o processo de desenvolvimento da criança surda se desse num ambiente de comunicação em LIBRAS desde o nascimento, sem interrupção, por si mesma iria associar o sabor ao sinal, e este enriqueceria gradativamente até transformar-se em percepção.

A importância da formação da noção de cheiro, odor na educação da pessoa surda foi apresentada por Eastman (1997) no livro *Sign me Alice e Laurent Clerc: a profile*, no qual descreve a preocupação de um grupo teatral de surdos quanto à emissão de odor ao soltarem gases e em relação ao uso de banheiros na realização de necessidades fisiológicas, em relação ao barulho causado aos ouvintes. Desse modo, a ação biológica está estreitamente ligada ao comportamento, ou seja, à aceitação social do indivíduo e à produção da cultura.

De modo semelhante ao ouvinte, a pessoa surda desenvolve sensação olfativa. Segundo Sokolov (1969), ela é produzida pela ação explosiva de substâncias químicas sobre as células receptoras do órgão olfativo. Diferente dos animais que usam as sensações olfativas para fins de preservação da espécie, no homem, as sensações olfativas vêm acompanhadas da linguagem e de outros processos psíquicos, como, por exemplo, a memória e a imaginação, tendo como base a cultura.

O estudo da sensação auditiva auxilia a compreensão de que é impossível o surdo formar conceito e se comunicar por meio de sons. A sensação auditiva é muito importante na aquisição da cultura pelo ouvinte. Permite a formação de conceitos sob dois aspectos: o inconsciente e o consciente. Na primeira condição, o indivíduo em desenvolvimento capta, pelo ouvido, as sensações sonoras do mundo externo. Ou seja, a pessoa ouvinte se beneficia dos receptores auditivos e visuais na aquisição da língua. Na leitura e na escrita, essas sensações agem integradamente.

Nesse sentido, o surdo não conta com o sentido da audição. E sua aquisição de conceitos e produção cultural, bem como sua comunicação contam,

de modo integrado, com as sensações visuais, cutâneas e motoras. Por falta da audição, o aparelho articulador da fala não desempenha sua função verbal.

Assim, na educação de surdos, as sensações visuais são fundamentais na formação do pensamento, da percepção, da linguagem e dos conceitos. É importante para os educadores saber que, segundo Sokolov (1969, p. 112, tradução nossa), “as sensações visuais aparecem como resultado da ação das ondas eletromagnéticas correspondentes na parte visível do espectro sobre o receptor luminoso do olho”.²⁴ Elaboradas pelos lóbulos occipitais no cérebro, funcionam de modo integrado com os analisadores motores e cinéticos na seleção dos estímulos externos. Enquanto no ouvinte a atenção auditiva predomina, no surdo esse papel é atribuído à visão.

Nesse sentido, o grau de superação da surdez pode ser maior ou menor; esta é dependente da intensidade dos estímulos que chegam às zonas cerebrais acima mencionadas, conduzidas pelos nervos aferentes. Possivelmente, uma criança surda de quatro a seis meses apresenta movimentos semelhantes à expressão em sinais; no entanto, essas sensações podem se perder caso não encontre um receptor que lhe dê um *feedback*, ou condições para continuidade de intervenção social. Nessa fase, as sensações cutâneas e visuais desempenham um trabalho ao fazer com que a criança se sinta no mundo por meio das pessoas que tocam seu corpo, falam e sorriem com ela e a obrigam a movimentos corporais.

Na sequência do desenvolvimento, esse conjunto de sensações implica em movimentos organizados que, diante da necessidade de comunicar-se, estarão presentes nas mãos dos surdos, desempenhando papel sinalizador semelhante ao da língua como órgão fonador.

Portanto, é por meio das sensações visuais, motoras e cutâneas que o surdo assenta as noções de tempo, de espaço, que, por sua vez, regulam os sinais emitidos pelas mãos associados pela expressão corporal.

²⁴ “Las sensaciones visuales aparecen como resultado de la acción de las ondas electromagnéticas correspondientes a la parte visible del espectro sobre el receptor luminoso del ojo” (SOKOLOV, 1969, p.112).

3.1.2 A percepção

O processo do trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos resulta na síntese das sensações isoladas e, quando agregamos conhecimentos a elas, transformamos as sensações isoladas em percepção, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos e situações completas.

[...] o processo perceptivo [...] acontece por meio de uma seleção de características influentes (cor, forma, propriedades táteis, peso, gosto [...]) que são os indícios fundamentais, abstraindo-os dos traços menos substanciais. Requer a unificação dos grupos de indícios essenciais e básicos e a confrontação do conjunto de traços percebido com os conhecimentos anteriores sobre o objeto (LURIA, 1978, p. 59, tradução nossa).²⁵

Mais adiante, trataremos da palavra especificamente, por ela ter uma função importante diante da percepção dos objetos. A palavra, além de nomear e designar, permite conhecer mais a fundo as propriedades do objeto, catalogando-o em categorias determinadas.

A percepção dos objetos complexos depende do funcionamento dos órgãos dos sentidos e de outras circunstâncias essenciais, como experiência anterior, extensão e profundidade das representações; definição do que se quer conhecer no objeto, o caráter dinâmico, consequente e crítico da atividade perceptora, a integridade dos movimentos ativos que compõe a estrutura da atividade perceptiva; e a faculdade de interromper a tempo a argumentação sobre a entidade do objeto perceptível quando estes não estão em conformidade com a informação recebida.

A percepção é o reflexo do conjunto de atributos e partes dos objetos e fenômenos da realidade que atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. A percepção é uma imagem subjetiva do mundo real. As percepções são representações do conjunto e das relações mútuas destas qualidades. A percepção é sempre uma imagem mais ou menos complicada do objeto. Quando

²⁵ [...] el proceso perceptivo [...] requiere del conjunto de los rasgos influyentes (color, forma, propiedades táctiles, peso, gusto, etc) los indicios rectores fundamentales, haciendo abstracción a la vez de los rasgos insubstanciales. Requiere la unificación de los grupos de indicios esenciales y básicos y la confrontación del conjunto de rasgos percibido con los conocimientos anteriores acerca del objeto.

percebemos, por exemplo, um livro, nós não temos sensações visuais e motoras isoladas, ou seja, recebemos uma imagem total do livro com seu formato e conteúdo.

A prática, segundo Sokolov (1969), determina a veracidade das percepções e de todos os processos do conhecimento. Para o autor, o homem, ao atuar de distinto modo sobre os objetos e fenômenos da realidade, percebe-os de uma ou outra maneira. O que percebe e como se percebe dependem do que o homem faz e de como o faz, dos fins que persegue ao atuar, do conteúdo e caráter de sua atividade.

Nesse sentido, a apresentação de um objeto de conhecimento ao surdo, de modo semelhante ao ouvinte, é um ato político e intencional que se assenta sobre a concepção de mundo que se quer formar nesse aluno. As percepções humanas estão condicionadas pela prática social. Desse modo, a língua de sinais e sua escrita são fundamentais para o surdo, porque, ao relacionar-se com outras pessoas por meio do idioma, assimila a experiência acumulada pela sociedade, e completa e comprova sua prática pessoal com a dos demais.

Para Sokolov (1969), a percepção resulta de uma atividade complexa de caráter analítico-sintética do cérebro, de um conhecimento sensível, superior à sensação, que tem como base fisiológica os reflexos condicionados a estímulos e a relações entre os estímulos, que torna os objetos mais complexos do que parecem com suas partes e qualidades. As conexões nervosas temporais que ancoram a experiência exercem influência sobre o conteúdo e caráter das percepções.

Nos primeiros anos do desenvolvimento, comumente, as crianças não perceberem detalhes. Desse modo, a dificuldade em aprender pode ser atribuída, erroneamente, à surdez, em particular quando o assunto é referente à aprendizagem de dados históricos. Essa aprendizagem exige a observação de detalhes, ou seja, de percepções interacionais, as quais, segundo Sokolov (1969), são reguladas pelo interesse e têm como objetivo perceber um ou outro objeto para conhecê-los. Essa observação, dependendo do objeto, pode ser dirigida só pelo pensamento ou de modo sinalizado. A observação, enquanto ato pedagógico, deve vir acompanhada de formulação sinalizada, dando clareza aos fins e às tarefas a serem executadas pelo surdo.

Nesse sentido, as tarefas parciais, o conhecimento prévio de materiais que se referem ao objeto da observação, a condição para que o aluno atue de modo racional, comparando objetos entre si, possibilita o êxito da aprendizagem.

Portanto, para afirmar que houve percepção, é necessário que a atividade tenha um fim determinado, relatório escrito e sistematizado das atividades realizadas com suas generalizações e sua análise profunda e cuidadosa. Ainda, o autor recomenda exatidão nas observações por parte do aluno e do professor, considerando que, no início, em relação aos escolares, é normal que sejam insuficientes, porém não devem permitir alteração ou falsificação de fatos.

3.1.3 A atenção

Um dos desafios da sala de aula é manter a atenção dos alunos na aula. E, quando se trata de aluno surdo, as especificidades se relacionam com o idioma e com os analisadores da mensagem.

A atenção resulta da atuação de numerosos objetos e fenômenos sobre o homem. Nesse processo de atuação, somente uma parte o influencia ou se reflete nele, o restante passa de modo vago. As percepções são definidas como processo seletivo, elas possibilitam escolher e colocar algo que atua sobre o aluno. E a atenção é o reflexo dessa seleção que, simultaneamente, excita umas zonas do córtex cerebral e inibe outras.

Tendo como referência o pensamento de Smirnov (1969), podemos afirmar que assegurar a atenção do aluno surdo em aulas orais é uma tarefa complexa, uma vez que a concentração dos analisadores no foco da aula se dá de forma insuficiente. Numa aula em LIBRAS, as condições desse aluno são mais amplas do que nas aulas em língua portuguesa, porque o analisador principal do surdo é a visão, e de modo integrado com o tato e com a percepção motora. Dessa maneira, na língua natural do surdo, o receptor tem a mensagem explicitada no espaço pelas mãos e expressões faciais do professor-emissor. Obrigar o surdo a prestar atenção numa aula oralizada é convidá-lo a falsear seu comportamento, a fingir que está entendendo a explicação sobre o assunto.

A formação da capacidade psíquica denominada atenção em alunos surdos deve ser um dos itens fundamentais do planejamento de aula. Algumas questões sugerem o rumo dessa ação: Quais são as percepções que devem ser excitadas? Como é a noção espacial e temporal no surdo? Qual é a importância da percepção motora na sua aprendizagem? Como fazê-lo de modo a inibir outras? Como colocar o aluno em processo ativo? Como organizar tarefas e materiais? Como tornar o aluno consciente da atividade? Existe conexão entre a experiência passada na expressão sinalizada do surdo e a direção da atenção? Como dar significado à tarefa? Como trabalhar com os interesses que são próprios da personalidade? Em que momento da aula a atenção deve ser mais enfatizada?

A proposta de plano de ação que parte da prática social do aluno, problematiza, instrumentaliza, exige uma síntese e verifica a transformação da prática inicial corresponde a essas preocupações com a atenção. No momento em que esta pesquisa se realiza, as aulas nas quais há surdos inseridos ainda são ministradas verbalmente, como se o surdo ouvisse ou entendesse o assunto por meio da leitura labial. Num breve espaço de tempo, espera-se que ao menos a síntese da aula seja elaborada na escrita de sinais do? surdo.

Como afirma Leontiev (1992), durante a aula, o conteúdo (motivo) a ser estudado deve estar articulado ao objetivo desse estudo. Este procedimento fará com que a concentração da atenção se intensifique e se fixe no foco limitado ao qual é dirigida.

Considerando a percepção de mundo que se quer formar (objetivo geral) – os interesses próprios de sua personalidade, a relação motivo e vida do aluno, a percepção motora e visual correspondentes ao idioma do aluno, modalidade verbal ou sinalizada para escrita da síntese –, sugere-se que tais objetivos sejam apresentados aos alunos antecipadamente, para que auxiliem na manutenção do interesse e da atenção dos estudantes.

Segundo Smirnov (1969) o que caracteriza a atenção é a organização da atividade. Esta deve considerar o ritmo de trabalho, as diferenças individuais e a saúde do aluno.

3.1.4 A memória

A memória tem um papel fundamental na formação de conceitos nas pessoas em geral e entre elas nos surdos. No referencial apresentado por Sokolov (1969), pode-se entender a razão de alunos surdos, numa prova, por exemplo, não lembrarem a matéria bimestral; trata-se, de certa forma, da debilidade da língua oral, como via de internalização de sensações, imagens, símbolos e signos, nesses alunos e o conhecimento recebido na sala de aula, os quais são rapidamente esquecidos, ou seja, não há mudança de consciência por falta de uma práxis na sua língua natural. O autor explica que a memória encontra explicação nas imagens das coisas e fenômenos da realidade que se originam lá nos processos da sensação e da percepção, do mesmo modo nos pensamentos, nos sentimentos e atos a eles relacionados, que podem manifestar-se novamente em condições sem a atuação sobre os órgãos dos sentidos. Para recordar algo que aconteceu no passado, é indispensável que tenham se fixado na memória conexões temporais firmes, capazes de atualizar-se, ou seja, restabelecer-se e avivar-se no futuro. Desse modo, a base fisiológica da reprodução é a atualização das conexões temporais formadas anteriormente. “A memória é o reflexo do que existiu no passado. Este reflexo está ancorado na formação de conexões temporais suficientemente firmes (fixação na memória) e em sua atualização e funcionamento no futuro (reprodução e lembrança)” (SOKOLOV, 1969, p. 201-202. Tradução nossa)²⁶.

O ensino com significado tende a consolidar sensações, percepções, a prender a atenção e, conseqüentemente, a ser memorizado de forma consciente.

3.1.5 O pensamento

O conhecimento resolve problemas? Qual é a relação da formação de conceitos em alunos surdos com o pensamento?

²⁶ “La memoria es el reflejo de lo que existió en el pasado. Este reflejo está basado en la formación de conexiones temporales suficientemente firmes, (fijación en la memoria) y en su actualización o funcionamiento en el futuro (reproducción y recuerdo) (SOKOLOV, 1969, p. 201-202).

Os estudos de Shemiakin (1969) afirmam que o conhecimento não se reduz em sensações, percepções e memória. A vida apresenta ao homem situações impossíveis de serem resolvidas por meio desses processos, ou seja, no contato direto com objetos e fenômenos ou por meio da memorização de coisas vivenciadas no passado. O autor considera o pensamento uma forma indireta de solucionar problemas e conclusões por meio de conhecimentos previamente adquiridos relacionados a dados concretos. “O pensamento resolve os problemas, por caminhos indiretos, mediante conclusões derivadas dos conhecimentos que já se tem.”²⁷ (SHEMIAKIN, 1969, p. 232, tradução nossa).

A língua de sinais é fundamental na mediação de aulas para surdos, pois, para mudar a realidade, o homem deve prever qual será o resultado de seus atos e deve saber o que é necessário fazer para alcançar o objetivo a que se propõe. Na investigação de mudanças na realidade, são inúteis as previsões, selecionar meios para o alcance de tal meta e para planejar já que não se têm presentes as leis que regem o mundo e sua aplicação a cada caso concreto. Para o autor, as leis da realidade se constituem em generalização dos fatos. Esse processo é fundamental para dominar a natureza e modificá-la, ou seja, a generalização é a utilização das leis gerais nos casos particulares por meio do pensamento e, por sua vez, “o pensamento é o reflexo generalizado da realidade [...] O pensamento é o reflexo da realidade por meio da palavra”²⁸ (SHEMIAKIN, 1969, p. 232, tradução nossa).

Marx, citado por Shemiakin (1969, p. 233), postula: “A linguagem é a realidade imediata do pensamento” e, segundo a concepção histórico-cultural, é o reflexo do pensamento. As pessoas, em geral, podem expressar seu pensamento, por meio de ações. E essas ações, ao serem executadas por surdos, refletem seu pensamento em relação à realidade objetiva, suas emoções, sentimentos e irritabilidade.

Diante da problemática da formação de conceito pelo aluno surdo, essa discussão leva a uma importância fundamental da expressão do pensamento por meio da linguagem. Esta, ao ser expressa verbalmente ou em sinais, permite ao

²⁷ “El pensamiento resuelve los problemas, por caminos indirectos, mediante conclusiones derivadas de los conocimientos que ya se tienen.” (SHEMIAKIN, 1969, p. 232).

²⁸ “El pensamiento es el reflejo generalizado de la realidad [...] El pensamiento es el reflejo de la realidad por medio de la palabra.” (SHEMIAKIN, 1969, p. 232).

mediador corrigir formas errôneas de pensar, de perceber, de memorizar e de sentir o mundo. Ao se instrumentalizar com a língua de sinais e obter o direito de expressão do pensamento nesse idioma, o surdo liberta sua mente e adquire a liberdade.

São formas de pensamento, a análise, a síntese, os conceitos, os juízos, as conclusões, a formação de conceitos, a compreensão. É comum, no Ensino Superior (ES), solicitar-se uma síntese e o aluno, muitas vezes, não executar a tarefa devido a não ter claro o significado do termo. Nesse sentido, análise e síntese, são operações do pensamento inseparáveis entre si nas atividades mentais. Para Shemiakin (1969, p. 236-237),

Todo pensamento é uma função analítico-sintética cerebral em diversos graus. A análise é uma divisão do todo em suas partes e o detalhamento mental de algumas qualidades e aspectos isolados [...] a síntese é a unificação, a reunião das partes dos objetos, ou a combinação mental de seus sintomas, qualidades e aspectos [...] tanto a análise como a síntese pode se apresentar quando percebemos os objetos e os fenômenos, quando apresentamos suas imagens e no processo de pensamento sobre eles.(tradução nossa).²⁹

Nesse sentido, a dificuldade de análise e síntese se apresenta na escrita de modo geral. Assim, o aluno surdo necessita de mediação humana para a conceituação do que sejam essas duas formas de pensamento e para a sistematização de suas análises e sínteses na escrita de textos mais simples e nos relatórios científicos.

Lênin, citado por Shemiakin (1969, p. 241-242, tradução nossa) dizia: “Os conceitos são os produtos do cérebro, que por sua vez é o produto superior da matéria. O conceito é produto do reflexo no cérebro, das qualidades gerais e essenciais dos objetos e fenômenos da realidade”.³⁰

²⁹ Todo pensamiento es una función analítico-sintética y está constituido por distintos graus de análisis y síntesis. El análisis es a división mental del todo en sus partes o la disgregación mental de algunas de sus cualidades o aspectos aislados. [...] la síntesis es la unificación, la reunión mental de las partes dos objetos, o la combinación mental de sus sintomas, cualidades y aspectos. [...] Igual que análisis, la síntesis puede tener lugar cuando percibimos los objetos o los fenomenos , cuando nos presentamos sus imágenes y asimismo en el proceso del pensamiento sobre ellos. (SHEMIKIN, 1969, p. 236-237).

³⁰“Los conceptos son los productos do cérebro, que a su vez es el producto superior de la materia. El concepto es producto del reflejo en el cérebro de las cualidades generales y esenciales de los objetos y fenómenos de la realidad.” (SHEMIKIN, 1969, p. 241-242).

Nesse sentido, os conceitos se formam na medida em que se acumula a experiência social como resultado de sua generalização. No trabalho, os homens encontram novas qualidades nas coisas, aprofundam-se cada vez mais na essência dos fenômenos, descobrem suas leis fundamentais.

No caso da pessoa surda, a interação com o adulto ouvinte tende a ser, desde cedo, intencional, planejada, pois os dados mais simples, como nomear as coisas, a comparação entre objetos e qualidades dos objetos, são operações mentais fundamentais para a generalização. Não basta manipular e saber o que fazer com determinado objeto, a língua é essencial na definição do pensamento verbal ou sinalização para comparar, classificar, e “o pensamento classificatório não é apenas um reflexo da experiência individual, mas uma experiência partilhada, que a sociedade pode comunicar através de seu sistema linguístico” (LURIA, 1992, p. 48), ou seja, o desenvolvimento do pensamento conceitual depende de operações teóricas que são o enfoque do ensino escolar. Nessa base se formam novos conceitos e os já existentes se aperfeiçoam.

Leontiev (1970) explica o conceito dizendo que a percepção dos objetos e dos fenômenos do mundo não se dá de forma pura. Afirmar que a percepção é um ato intelectual, porque, mentalmente, junta ou separa atributos que fazem com que determinado objeto ou fenômeno seja esse objeto ou esse fenômeno.

[...] ele surge da *prática* do homem, da experiência histórico-social da humanidade. Excluindo as crianças, a ninguém ocorrerá juntar os objetos partindo de aspectos não essenciais para a sociedade, para a produção. E se a criança o faz é apenas por a sua experiência ser limitada. Ao crescer, passa das uniões e complexos causais para os autênticos conceitos que a humanidade acumulou. [...] O conceito é, precisamente, um conjunto de conhecimentos sobre o objeto ou o fenômeno dado. Não de todo o tipo de conhecimento, mas sim dos que são socialmente valiosos, que se transmitem de pais para filhos, de avós para netos, do professor para o aluno. Em todo o objeto, existem aspectos ou caracteres essenciais cujo conhecimento tem importância, e outros não essenciais cujo conhecimento depende de cada indivíduo (LEONTIEV, 1970, p. 72).

No desenvolvimento histórico, o conteúdo dos conceitos se modifica e, às vezes, se diferencia completamente do que era antes. O conceito de legitimidade

na família mudou completamente com as experiências do DNA; e a lei do divórcio também transformou em parte esse conceito.

A aquisição dos conceitos no processo do desenvolvimento individual é apropriação da experiência acumulada pelo desenvolvimento da humanidade. As formas de aquisição de conceito se modificam, ou seja, no início do desenvolvimento, a criança não precisa percorrer o caminho passado pela humanidade para formar conceitos; conhece os conceitos por meio da linguagem ao se relacionar com as pessoas que a rodeiam. O idioma é o instrumento fundamental para transmissão de conceitos acumulados.

O acima exposto remete para a transmissão da experiência acumulada para crianças surdas. Sabe-se que o conhecimento acumulado foi sistematizado pela tradição verbal. E crianças surdas, filhas de pais ouvintes, demoram mais a serem introduzidas no mundo cultural por falta da LIBRAS na mediação desses conceitos.

Para Shemiakin (1969), a transmissão-apropriação de conceitos não é um processo simples; é um processo complicado que depende da experiência anterior, do conhecimento que já havia, da atividade que realiza na aquisição e do sistema de operações mentais utilizados para isso. De modo ativo, a criança pensa sobre a fala do adulto e introduz esse conteúdo em sua experiência, à sua maneira; a apropriação dos conceitos é, ao mesmo tempo, um processo de desenvolvimento e de formação dos mesmos.

Aos conceitos que se formam fora do ensino, podem-se denominar conceitos vulgares ou comuns. Esse conteúdo reduz-se a poucos dados e, devido a isso, não contemplam o essencial dos objetos e fenômenos e porque o fundamental não está delimitado do secundário. As relações mútuas desses conceitos deformam-se e, em virtude disso, seu sistema se altera. Ao ampliar a experiência da criança por meio do ensino, os conceitos comuns alcançam o nível de conceito científico.

Existem diferentes tipos de conceitos. Os que utilizamos na vida cotidiana, e os conceitos científicos, rigorosamente definidos, logicamente consistentes [...] um mesmo conceito pode ser habitual, [...] e ser, também, conceito científico. Cão, por exemplo, é definível por processos muito simples, como animal doméstico que ladra, e é um conceito científico: espécie *Canis familiaris*,

pertencendo à família dos canídeos, ordem dos carnívoros, classe dos mamíferos. (LEONTIEV, 1970, p. 76).

Os adultos também têm conceitos comuns. Eles utilizam conceitos adquiridos no processo das relações sociais e na experiência pessoal, sem acessar a qualidade essencial que os diferenciam de outros conceitos.

Os conceitos científicos se formam com base no conhecimento estabelecido pela ciência e suas leis objetivas. Na escola, a apropriação desses conceitos começa com as explicações do programa pelo professor, que mostra o essencial e fundamental de cada conceito. É natural que, nesses casos, a apropriação se apóie no conhecimento imediato das coisas e fenômenos correspondentes ao mesmo. No contexto escolar, o professor organiza o conhecimento dos objetos e orienta a tarefa na formação dos conceitos. A experiência cotidiana anterior e o conhecimento que já se tem sobre o objeto de estudo ajudam na tarefa de aquisição conceitual. Shemiakin (1969) assinala que, muitas vezes, conhecimento comum e conhecimento científico se contrapõem.

Nesse sentido, o modo como Saviani (2007c) apresenta a metodologia Histórico-Crítica encaminha uma solução para o problema acima. No primeiro passo da aula, os alunos expõem experiências passadas e conhecimentos anteriores sobre o objeto de estudo da aula, não importando se são contraditórios ou não. O importante é que o texto utilizado seja constituído de conhecimento científico capaz de transformar o conceito anterior deformado ou acrescentar ao conhecimento científico já obtido, elevando a consciência do aluno para níveis superiores.

Desse modo, para vencer a influência da experiência anterior, é necessária uma organização especial da nova experiência e, sobretudo, uma experiência sensorial por meio da percepção imediata dos objetos e fenômenos novos ou daqueles já percebidos. Essas experiências básicas com a LIBRAS como ferramenta de comunicação devem surtir efeito positivo na formação de conceito em alunos surdos.

Com os conceitos mais abstratos, a recomendação de Shemiakin (1969) é a de que se deve ensinar por meio de relatos de fatos, por exemplo, quando se estudam conceitos históricos, podem-se utilizar desenhos e modelos de roupas

de época. Para o autor, a experiência perceptiva produz melhores resultados que a lembrança de fatos.

3.1.6 A linguagem

A experiência mostra a ineficácia da linguagem verbal na formação de conceito pelo aluno surdo no Ensino Superior. Sobre estse tem, duas situações vivenciadas reforçam essa declaração. Numa aula, a reação de um aluno surdo de Pedagogia diante de um documentário em Língua de Sinais Americana, em DVD, sobre as pesquisas de Úrsula Bellugi sobre a surdez; solicitou-se a esse aluno que explicasse o documentário e ele nos disse não entender nada, porque a língua do filme não era Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). A segunda experiência deu-se com um aluno de Educação Ambiental durante a interpretação de um texto. Entre os termos não entendidos pelo aluno destacou-se “cerca”.

O surdo pergunta:

- O que é “cercá”?

Explicou-se a ele o sentido mais simples:

- Cerca, muro de madeira ou de alvenaria que é construído para proteger e limitar o terreno de sua casa.

- Ah! Diz o surdo.

E quanto ao termo “fábrica de turismo” em de um texto de sociologia, perguntou-se ao mesmo aluno:

- Você entendeu o que quer dizer isso?

Ele respondeu:

- Fábrica, casa grande, muitas máquinas.

Voltou-se a questionar:

- Você tem que aprender e explicar as duas palavras juntas, leia o texto novamente.

Com base nas experiências acima, pode-se afirmar que o trabalho com o conceito de uma nova terminologia deve persistir até que essa palavra esteja disponível no vocabulário do aluno.

O acima exposto se explica pelo fato de a Língua de Sinais, uma língua visual, ser caracterizada pela cultura de cada país, ou seja, a Língua de Sinais Brasileira é tão diferente da Língua de Sinais Americana quanto a Língua Portuguesa é diferente da Língua Inglesa.

A dificuldade encontrada com a palavra “cerca” pode ser explicada com base nos estudos de Vigotsky (2008). Para o autor, o signo possui uma função social e uma função intrinsecamente ligada ao indivíduo e Tolstoi afirma que a dificuldade apresentada pelo aluno em aprender uma nova palavra está relacionada ao conceito a que a palavra se refere e não aos seus caracteres fonológicos em si.

Nesse sentido, os referenciais sobre a relação da linguagem com a formação de conceitos em aluno surdo ocorrem da experiência acima, somada à declaração de Vigotsky (1997) quanto à crueldade em se querer que o ser humano internalize o conhecimento por meio de uma língua que não lhe é natural.

Do modo como descreve Zhinkin (1969, p. 278, tradução nossa), a linguagem é uma ferramenta essencial na comunicação entre os homens: “É por meio dela que as pessoas comunicam seus pensamentos e se influenciam umas sobre as outras. A relação por meio da linguagem se efetua com a ajuda do idioma, o qual se configura como meio de comunicação. Idioma é o meio de comunicação verbal das pessoas”.³¹ Esse autor considera a mímica e os gestos meios auxiliares da linguagem.

A expressão *verbal* revela o posicionamento teórico de Zhinkin (1969), para ele, linguagem é o modo de comunicação dos ouvintes. Uma pessoa surda com a forma natural de comunicação surda – a língua de sinais –, poderia demonstrar para o autor a diferença entre os sinais que compõem o idioma sinalizado e os gestos e mímicas como auxiliares da comunicação.

Desse modo, a relação da palavra e da linguagem com a formação de conceitos foi tema de estudo de Leontiev (1970). O autor declara que, “ainda que nesta não se reproduzam todas as características do conceito, fixamos na linguagem os resultados do nosso conhecimento”. (LEONTIEV, 1970, p. 76).

³¹ “Es por medio del lenguaje como las personas se comunican sus pensamientos e influyen unas sobre otras. La relación por medio del lenguaje se efectúa con la ayuda del idioma. El idioma es el medio de comunicación verbal de las personas (ZHINKIN, 1969, p. 278, grifo original). Onde está o grifo?”

Vygotski (1997) considera que a linguagem não se limita à forma sonora. Os surdos criaram uma linguagem visual.

Leontiev (1978 ou 1970?) delega à semiologia - teoria geral dos signos utilizados na sociedade humana – o estudo da linguagem dos surdos. Esclarece ele: “o meio mais usado para transmitir uma notícia é o verbal: falamos. Mas não é o único”. (LEONTIEV, 1970, p. 98). O autor enumera signos que transformam o valor hierárquico de peças de um jogo, os sinais do código Morse e sinais que determinam ações no brinquedo. É da discussão de semiologia e signo que o autor passa a refletir como a linguagem regula o comportamento e a atividade humanos.

Leontiev (1970) relaciona linguagens específicas não verbais e entre elas as do surdo. Assim se expressa ao explicar a função reguladora da linguagem:

É verdade que existe uma exceção de não pouca importância: o alfabeto dos surdos-mudos para comunicarem com o mundo exterior. [...] a linguagem dos gestos, a denominada linguagem tátil (quando o surdo-mudo escreve sobre a palma da mão), [...] os surdos-mudos não só *falam* como, além disso, *pensam* com gestos. (LEONTIEV, 1970, p. 102, grifo do autor).

Seguindo os referenciais de Zhinkin (1969) sobre a língua verbal, pode-se afirmar que a língua de sinais possibilita a comunicação entre dois sujeitos: o que sinaliza e o que vê. O que sinaliza escolhe os sinais que necessita para expressar o pensamento, ordena-os segundo as regras gramaticais do idioma e os sinais por meio dos órgãos da linguagem. O que vê percebe a linguagem e, de qualquer maneira, compreende a expressão do pensamento. Para cada um dos interlocutores, há um processo distinto nos receptores, no cérebro e nos órgãos eferentes.

A relação entre os interlocutores exige uma fala em conformidade com as normas do idioma, elaboradas no percurso de muitas gerações. Um idioma é um fenômeno histórico-social criado pelos povos, que nasce e se desenvolve com a sociedade. A criança se apropria da língua quando se relaciona com outras pessoas e, ao mesmo tempo, aprende com estes a utilizar a linguagem. A linguagem é a utilização da língua de sinais no processo de relação entre as pessoas. Na língua de sinais, existem várias formas de expressão ou dialetos.

Semelhante ao idioma, a linguagem é um processo social. Como outras línguas, a língua de sinais ocorre em consequência das necessidades sociais e serve para agrupar as pessoas em sociedade. A linguagem humana resulta da aquisição da língua e sempre está submetida às regras desta. De modo simultâneo, o idioma se desenvolve no processo de relação entre as pessoas.

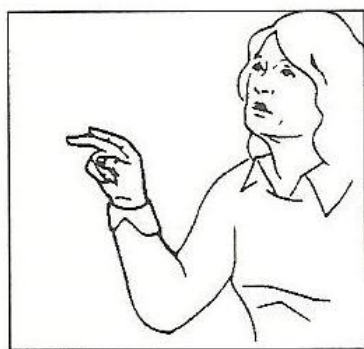
A língua de sinais desempenha duas funções nos seus usuários: a de comunicação e a de estimulação às ações, porque exige, aconselha, oferece, propõe; por exemplo, na função de comunicação, o doutor chegou; na função de estimulação de ação, o doutor chegou?

Na língua de sinais, formam-se conexões espaciais e temporais que se manifestam entre sinais, no conjunto de sinais e em construção de frases. Essas conexões resultam em um sistema gramatical. Bellugi, citada por Sacks (1998), estudou os processos morfológicos da língua de sinais. Ao observar o espaço no qual esta é articulada, pesquisou observando a prática da língua e analisou por meios eletrônicos os modos como um sinal é alterado a fim de expressar diferentes significados por meio da gramática e da sintaxe. Ao descobrir esses elementos na língua de sinais, afirmou a possibilidade de ampliação ilimitada de seu vocabulário. A pesquisadora verificou uma variedade de formas para olhar, como se vê na página a seguir:



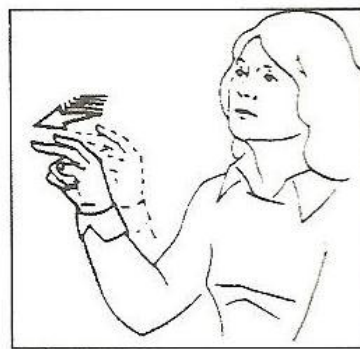
a

Olhar



b

Fitar



c

Olhar incessantemente



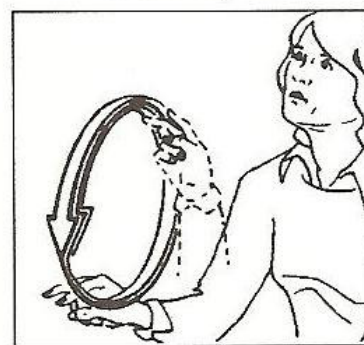
d

Contemplar



e

Observar



f

Olhar por longo tempo



g

Olhar várias vezes

Dessa maneira, cada sinal se apresenta numa localização, numa configuração de mãos e num movimento (comparado ao fonema da fala), cada uma dessas partes tem um número limitado de combinações. Sacks (1998), fundamentado no *A dictionary of american sign language*, apresenta 19 configurações diferentes das mãos, 12 localizações, 24 tipos de movimentos.

Retomando a experiência do aluno de Educação Ambiental com o termo *cerca*, com o apoio de Zhinkin (1969), pode-se argumentar que, em primeiro lugar, devia-se tomar o sinal correspondente a essa palavra, já que o sinal obtém o significado quando está combinado com outros. Os sinais isolados são somente o material de formação da linguagem. O pensamento aparece com os sinais combinados entre si de maneira gramatical e, para efetuar a análise e a síntese dessa linguagem, é indispensável captar a significação correta dos sinais no pensamento determinado.

Assim, o trabalho com o aluno não foi entendido momentaneamente, mas perde-se na relação com tantas outras palavras desconhecidas pelo aluno. Um dos objetivos da educação é fazer com que o aluno se aproprie, conscientemente, da primeira língua e das estrangeiras de modo semelhante.

A linguagem se desenvolve nas relações sociais e, no plano individual, depende de analisadores biológicos e da cultura para ser elaborada e transformada numa ferramenta da comunicação e da aprendizagem. Segundo Vigotsky (1997), no processo de internalização da linguagem:

Qualquer insuficiência física seja a cegueira ou a surdez - não só modifica a relação da criança com o mundo, antes de tudo, se manifesta nas relações com as pessoas. O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta. [...] ao educador cabe enfrentar as consequências sociais e nem tanto os fatos biológicos em si mesmos. [...] a cegueira e a surdez é um estado normal para o cego e para o surdo, e ele sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida nele mesmo. (VIGOTSKY, 1997, p. 116, tradução nossa).³²

³² “Cualquier insuficiencia física se ala ceguera o la sordera – no solo modifica la relación del niño con el mundo, sino que, ante todo, se manifiesta en las relaciones con las personas. El defesto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. [...] Pero al educador toca enfrentarse no tanto con estos hechos en si mismos, cuanto com sus consecuencias sociales. La ceguera o la sordera es un estado normal y no morboso para el niño ciego o sordo, y él siente esse defecto solo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada em él mismo.” VIGOTSKY, 1997, p. 116).

O sistema da língua de sinais conserva-se nos diferentes tipos de comunicação por meio da linguagem. Os sinais, as orações e qualquer outra forma gramatical não mudam quando a expressão se produz na explicitação do sinal no espaço aéreo, quando se lê ou se escreve. Assim, a influência do discurso e o seu processo, assim como a sua apropriação é distinta quando se vê, quando se lê e quando se escreve. Observa-se essa diferença ao se comparar o efeito da leitura de uma obra dramática de quando a mesma é vista no teatro.

No surdo, há dois tipos de linguagem que dependem dos analisadores que atuam neles e iniciam o processo de internalização. O cinético, nos movimentos manuais; a visão, na visualização dos sinais no espaço. Não é possível ver bem o sinal sem antes tê-lo executado. Em outras palavras, só se percebe e reconhece um sinal antes sinalizado; o uso da língua de sinais está unido à visão. A comunicação em sinais foge à generalização feita por Zhinkin (1969) de que a pronúncia das palavras tem um caráter geral para todos os tipos de linguagem, ou seja, todas dependem da percepção auditiva. Pavlov, citado pelo autor, considerava que o componente fundamental do sistema de sinais são os impulsos cinéticos que chegam ao sistema motor verbal. No caso da língua de sinais, pouco se deve mudar para que a proposição de Pavlov explique o componente fundamental da língua de sinais, apenas dizendo que os impulsos cinéticos chegam ao sistema de sinais.

A linguagem de sinais se realiza na relação entre linguagem sinalizada e visualizada. A comunicação por meio de sinais é limitada pelas condições de tempo e espaço. Embora a tecnologia informatizada tenha esses limites, o discurso transmitido pela *internet* e pela televisão não é do interesse dos profissionais que dominam esse espaço.

Zhinkin (1969) considera como linguagem visual a escrita. Desse modo, quanto à natureza, tanto a forma coloquial de comunicação dos surdos como sua escrita, ambas são visuais. Para os surdos, a escrita em sinais³³ amplia os limites de relacionamento pessoal. Espera-se que a escrita em sinais faça a conversão

³³ Escrita em sinais ainda em formação no Brasil. É do conhecimento da pesquisadora os estudos do Centro Educacional da Cultura Surda, situado em São Paulo. Uma escrita derivada de ícones, criados por Valerie Sutton.

de conhecimentos já elaborados e produza novos conhecimentos para serem lidos pelos usuários da LIBRAS. O texto escrito em sinais se manifesta de duas formas: quando se lê para si e quando se escreve.

A concepção Histórico-Cultural oferece um referencial que permite e pode contribuir para o desenvolvimento do surdo semelhante ao ouvinte em termos de linguagem. Desse modo, a conversação em sinais não desenvolve totalmente o pensamento. Nas conversas entre surdos, muitos sinais não se expressam, por serem supostamente entendidos, seja pelo que se sinalizou antes ou pelo que sucede o momento de sinalizar ou pelo ambiente que os rodeia.

A escrita em sinais auxilia a organizar a conversação (diálogo), a coordenar o discurso oral, os informes, as conferências. A linguagem coordenada não aparece pronta nem desenvolvida no surdo; é necessária a intervenção dos adultos nesse processo. Ao ingressarem na escola, as crianças já conseguem formar orações, bem como manter conversação sobre temas que lhe são conhecidos, mas ainda não conseguem fazer um relato sobre as questões que estudam na escola. Para desenvolver a linguagem de sinais, o professor deve exigir sistematicamente que os escolares contestem as perguntas, não com uma só palavra, mas com orações completas. As descrições de objetos e fenômenos que os alunos observam num momento dado permitem que os escolares escolham os sinais e se concentrem na formação das orações e das frases.

No processo de desenvolvimento da linguagem de sinais, é necessário lembrar que se formam conexões firmes que motivam frases padronizadas e emissão irregular de sinais. Para evitar esses hábitos, o professor deve estar atento e corrigir os equívocos dos surdos no ato de sinalizar. A espontaneidade da criança em não sentir-se inibida pelo erro é um dos fatores com que aprende de modo rápido. Mas o erro por si mesmo não ensina nada. Nesse sentido, Vigotsky (2001, p. 341) pondera:

Ao trabalhar o tema com o aluno, o professor explicou, comunicou conhecimentos, fez perguntas, corrigiu, levou a própria criança a explicar. Todo esse trabalho com conceitos, todo o processo de sua formação foi elaborado pela criança em colaboração com o adulto, no processo de aprendizagem.

A escrita em sinais influencia no desenvolvimento da comunicação sinalizada; ambas se desenvolvem quando se empenham em relatar o que tenha lido, em escrever o resumo do que vai relatar e ao escrever as ideias fundamentais do texto lido. Essa tarefa exige uma análise do texto e ensina a preparar o discurso antes de ser pronunciado. A escrita de sinais se desenvolve depois de aprender a comunicação coloquial sinalizada; essas características referem-se tanto ao desenvolvimento da escrita na sociedade como no indivíduo.

Espera-se, nesse devir do desenvolvimento humano, que o ensaio acima exposto sirva como sugestão para planejar a formação de conceito por meio da escrita em sinais, a escrita natural de surdos, possibilitando a eles a leitura e a produção de textos técnicos, científicos e políticos no Ensino Superior em sua própria língua.

3.1.7 A imaginação

Qual é a relação que se pode estabelecer entre os processos da imaginação com a formação de conceito e com a ciência em aluno surdo?

O homem, ao receber os reflexos do mundo exterior, não somente percebe o que atua sobre ele e recorda o que aconteceu no passado, mas também pode criar novas imagens; pode representar um lugar no qual nunca tenha ido, ou inventar um mecanismo que não existe, ou desenhar animais e plantas por ter ouvido fala neles, compor uma nova melodia. O novo se inicia em forma de ideia que, depois, se transforma em objeto real, por exemplo, o arquiteto tem em forma de ideia o edifício que projeta.

A representação mental daquilo que não foi percebido no passado, a criação de objetos e fenômenos não encontrados antes pelo sujeito, e o aparecimento da ideia daquilo que ainda não foi criado constituem uma forma especial da atividade psíquica denominada imaginação. “A imaginação é a criação de imagens com forma nova, é a apresentação de ideias que depois se transformam em coisas materiais e em atos práticos do homem [...] apareceu e se

desenvolveu no processo de trabalho” (IGNATIEV, 1969, p. 308, tradução nossa)³⁴.

A imaginação, capacidade especificamente humana, permite ao homem planejar suas ações antes de executá-las; possibilita produzir um trabalho várias vezes de diferentes formas, o que nenhum animal é capaz de fazer. É possível para o homem produzir um desenho, uma obra musical ou literária indefinidamente, graças a essa capacidade psíquica.

Na escola, pode-se explorar a imaginação dos alunos surdos em atividade de tipos representativa e criadora. A imaginação representativa usa a representação verbal, ou por meio de desenho, esquemas, notas musicais. A imaginação criadora, segundo Ignatiev (1969), é a função por meio da qual se obtém produtos novos, originais, produzidos pela primeira vez. Enquadram-se nesse padrão criativo a invenção de novas máquinas, descobrimento de novos métodos para classificação de plantas.

De acordo com Vigotsky (2001), é possível asseverar que a imaginação como fim propicia a avaliação de processos de aprendizagem de alunos em geral, entre eles os surdos.

A imaginação, na produção técnica, na criação científica e na criação artística com início nas necessidades sociais, pode resultar em estudos práticos e teóricos e culminar com propostas apresentadas em sala de aula ou em eventos, por meio de desenhos, paródias, peças teatrais, poemas, composições musicais, para compreender ou encaminhar problemas humanos de cunho político e tecnológico.

Lênin, citado por Ignatiev (1969), ao ponderar sobre o desempenho da imaginação na criação científica, considerava absurdo negar a fantasia nas ciências.

Pavlov, também citado por Ignatiev (1969), afirmava: o químico, quando analisa e sintetiza para compreender definitivamente o trabalho das moléculas, deve imaginar sua construção invisível. O autor estabelece três fases da criação científica: 1ª) a preparação, que inclui planejamento do problema, elaboração de

³⁴ “La imaginación es la creación de imágenes con forma nueva, es la presentación de ideas que después se transforman en cosas materiales o en actos prácticos del hombre [...] que ha aparecido y se ha desarrollado en el proceso de trabajo (IGNATIEV, 1969, p. 308).

hipóteses e método de investigação; 2ª) a própria investigação, que inclui a comprovação das hipóteses, e 3ª) a generalização dos resultados obtidos e a solução do problema com sua comprovação na prática quando é necessário e possível.

Os passos acima orientados por meio da LIBRAS apresentam perspectiva positiva de formação de conceito em aluno surdo. Nesse sentido, conclui-se o estudo da imaginação com as palavras de Presley, citado por Ignatiev (1969): Investigadores e inventores são aqueles que dão amplo espaço a sua imaginação e buscam a relação entre os conceitos mais distantes.

Com base nos referenciais expostos, pergunta-se: as práticas no Ensino Superior estão possibilitando a formação de conceito pelos alunos surdos? Desse modo, na seção quatro apresentam-se dados sobre a formação de conceito em alunos surdos inseridos no Ensino Superior.

4 ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

O Censo Escolar de 2007, realizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisa, MEC/INEP, apresenta em seus resultados alunos com necessidades especiais matriculados no Ensino Superior; entre eles na área auditiva, subdividida, na tabela, em surdocegueira 169, em deficiência auditiva 994 e em surdez 413 (BRASIL, 2007). Observamos nestes o significativo número de alunos surdos distribuídos em instituições, tais como Universidade, Centro Universitário, Faculdade Integrada, Faculdade e Centro de Educação Tecnológica e Faculdade de Tecnologia.

Quanto à distribuição dos alunos por instituição, encontramos os seguintes dados:

TABELA 1 – NÚMERO DE ALUNOS POR TIPO DE INSTITUIÇÃO PESQUISADA EM TODO O BRASIL

Tipo de Instituição	N. alunos
Universidades	201
Centros Universitários	81
Faculdades Integradas	11
Faculdades	114
Centros de Educação Tecnológica	6
Total	413

FONTE: MEC/INEP(BRASIL, 2007).

Observamos, portanto, que, segundo dados oficiais, há um total de 413 alunos surdos matriculados no ES em todo Brasil. Ao buscar os mesmos dados para a Região Sul do país, encontramos:

Tipo de Instituição		N. alunos	TOTAL
	Federais	7	82
	Estaduais	1	
Universidades	Municipais	8	
	Particulares	3	
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	63	
	Particulares	1	11
Centros Universitários	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	10	
	Particulares	1	1
Faculdades Integradas	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	0	
	Estaduais	1	25
	Municipais	2	
Faculdades	Particulares	15	
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	7	
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	Estaduais	3	3
TOTAL			122

QUADRO 1 - ALUNOS SURDOS NO ES POR INSTITUIÇÃO NA REGIÃO SUL DO BRASIL

FONTE: MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Os dados indicam que o total de 122 alunos surdos matriculados no ES na Região Sul está assim distribuído: 82 em Universidade, 11 em Centro Universitário, 1 em Faculdade Integrada, 25 em Faculdade e 3 em Centro de Educação Tecnológica e Faculdade de Tecnologia. Os números revelam ainda que a maior concentração de alunos está situada nas instituições particulares e Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas.

No Estado do Paraná, a situação é a que segue:

Tipo de Instituição		N. de alunos	TOTAL
	Federais	7	14
Universidades	Estaduais	1	
	Municipais	0	
	Particulares	3	
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	3	
Centros Universitários	Particulares	0	3
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	3	
Faculdades Integradas	Particulares	1	1
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	0	
Faculdades	Estaduais	1	16
	Municipais	2	
	Particulares	6	
	Comunitárias/Confessionais/Filantrópicas	7	
Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia	Estaduais	2	2
TOTAL			36

QUADRO 2 - ALUNOS SURDOS NO ES POR INSTITUIÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

FONTE: MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Os índices revelam que, nas instituições paranaenses, estão matriculados 36 alunos surdos, sendo 14 em Universidades, 3 em Centros Universitários, 1 em Faculdade Integrada, 16 em Faculdades e 2 em Centros de Educação Tecnológica.

O gráfico abaixo demonstra em percentuais a distribuição de surdos no ES nos Estados da Região Sul:

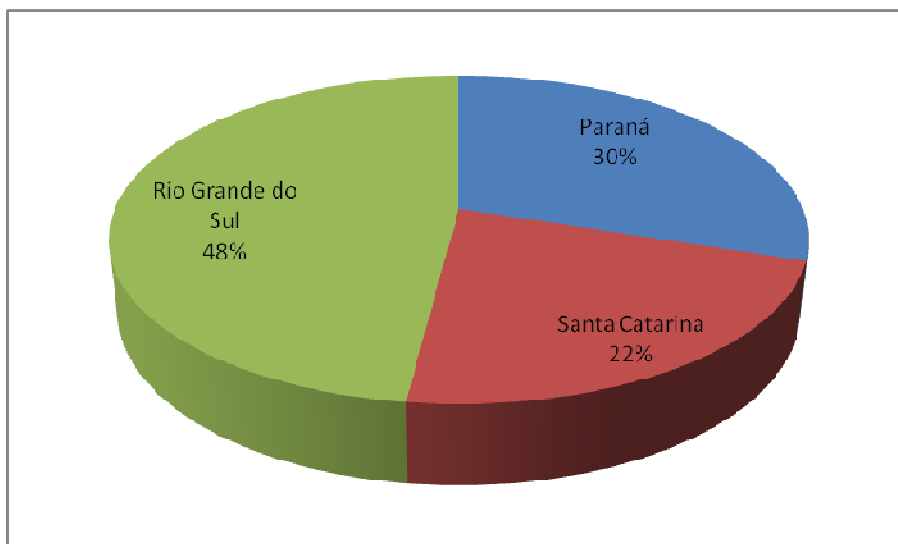


GRÁFICO 1 – COMPARAÇÃO DE DADOS ENTRE OS ESTADOS DA REGIÃO SUL

FONTE: MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Assim, dos 122 alunos surdos matriculados no ES da Região Sul, 36 deles estão no Estado do Paraná o que configura 30% dos alunos da Região Sul. Santa Catarina concentra 22% e o Rio Grande do Sul, 48%. Portanto, o estado gaúcho é o que tem mais alunos surdos matriculados.

Como é a distribuição dos alunos surdos paranaenses? Do total de 36 alunos, 23 deles, ou seja, 63% estão inseridos em instituições particulares e comunitárias/confessionais/filantrópicas, ou seja, a situação é semelhante à da Região Sul, onde também a maioria dos alunos está matriculada na rede particular.

Quanto à localização das instituições paranaenses e o número de alunos nelas matriculados, a situação é a seguinte:

CIDADE	Instituições		TOTAL DE ALUNOS
	Pública	Particular	
Araucária	-	1 aluno	1 aluno
Assis Chateaubriand	-	1 aluno	1 aluno
Campo Mourão	2 alunos	-	2 alunos
Cascavel	-	5 alunos	5 alunos
Curitiba	6 alunos	12 alunos	18 alunos
Dois Vizinhos	2 alunos	-	2 alunos
Jandaia do Sul	1 aluno	-	1 aluno
Londrina	-	3 alunos	3 alunos
Palotina	1 aluno		1 aluno
Umuarama	1 alu no	1 aluno	2 alunos
Total	13	23	36

QUADRO 3 – NÚMERO DE ALUNOS QUANTO À LOCALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARANAENSES

FONTE: MEC/INEP (BRASIL, 2007).

Os dados até agora representados são aqueles disponibilizados pelos órgãos oficiais.

4.1 OS ALUNOS SURDOS PARANAENSES MATRICULADOS NO ES NO ANO DE 2008

No entanto, para escolher duas instituições para a pesquisa **Formação de conceitos por alunos surdos inseridos no Ensino Superior**, realizou-se uma busca de dados diretamente junto às instituições de ES, por meio de cartas, telefonemas e e-mails. Desse modo, as instituições que puderam colaborar com a pesquisa mostram o quadro de alunos surdos no ES em 2008:

CIDADE	Instituições		TOTAL DE ALUNOS
	Pública	Particular	
Assis Chateaubriand	-	1 aluno	1 aluno
Campo Mourão	4 alunos	-	4
Curitiba		20 alunos	20 alunos
Jacarezinho	1 aluno	-	1 aluno
Londrina		2	2
Maringá		9	9
Ponta Grossa	2 alunos		2
Paranavaí	1 aluno		1
Total	8	32	40

QUADRO 4 - ALUNOS SURDOS NO ES NA PESQUISA DA AUTORA

FONTE: ARQUIVO DA AUTORA (2008)

Verificamos que o número de alunos surdos inseridos no ES passou de 36 para 40, resultando num aumento de 1,1%.

Com conhecimento da quantidade de alunos surdos matriculados nas instituições acima denominadas, no segundo semestre de 2008, optou-se por uma pública e uma privada para investigar a aquisição de conceitos pelos alunos surdos, já que é rara a pesquisa existente sobre a aprendizagem no ES. Portanto, as duas instituições de Ensino Superior estão localizadas em cidades do interior do Estado do Paraná e estão a 86 km uma da outra.

Na elaboração do projeto, optou-se pela observação como ferramenta da pesquisa empírica, ou seja, para investigar os processos mediacionais da aquisição de conceitos em alunos surdos no ES.

A observação de aulas, incluindo materiais produzidos pelos alunos surdos, encontra respaldo em Marx (1978). Com base neste autor, podemos afirmar que a síntese da formação do educador, bem como a formação do aluno se encontra na ação pedagógica, ou seja, o modo de agir é o modo de pensar. E, neste sentido, procuramos verificar, mediante categorias, a prática vigente na sala de

aula, de modo a contribuir com suas reformulações e compreender a situação educacional do surdo no Ensino Superior.

Dessa forma, as categorias representam parte da totalidade e estão organizadas em dois grupos, a saber, observação da mediação e observação da formação de conceitos.

1) Os alunos em sala de aula:

- materiais, equipamentos;
- professor, intérprete, e outro tipo de apoio;
- interação dos alunos;
- iniciativas dos alunos.

2) Observação da formação de conceito:

- formação de conceitos;
- concretude dos conceitos.

Com o respaldo da lógica dialética, procuramos, na análise dos dados colhidos, estabelecer uma relação entre a problemática do aluno surdo em sala de aula com a escolaridade comum às demais pessoas. Neste sentido, a categoria é um caminho para compreendermos a educação em geral e a especificidade deste portador de necessidade especial de aprendizagem para apreendê-la. Com base na ponderação de Sanfelice (2008), declarmos que a categorização não permite o risco de fixar a pesquisa só nas particularidades da surdez em si, perdendo de vista o processo educativo mais amplo. E, conforme Leontiev (1970), argumentamos que as categorias tiveram uma finalidade reguladora na delimitação do levantamento e análise de dados.

Na sequência dos primeiros passos da investigação, selecionamos uma instituição pública e uma privada que fossem mais próximas uma da outra. Assim, autorizou-se a pesquisar alunos surdos matriculados numa faculdade pública, situada na Região Centro-Oeste do Paraná, e numa privada, localizada na Região Noroeste do mesmo Estado, a distância entre ambas é de 86 km. A primeira com quatro alunos e a segunda com nove. Foram observados alunos do ES dos cursos de Pedagogia, Administração, Engenharia de Produção Agro-Industrial, Análise de Sistemas, Publicidade e Web Design.

Localizado o campo da pesquisa empírica, formulou-se a solicitação de autorização das duas instituições para dar início ao levantamento de dados. Os procedimentos que anteciparam esta investigação foram: solicitação de autorização às instituições selecionadas para efetuar observações em sala de aula; autorização dos sujeitos surdos da pesquisa por meio do termo de consentimento livre e esclarecido; autorização dos professores das aulas a serem observadas por meio de termo de consentimento livre e esclarecido; cadastramento do projeto de pesquisa no Sistema Nacional de Pesquisa (SISNEP); aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UEM (COPEP).

Atendidas as exigências burocráticas iniciou-se a coleta de dados, registradas sob as categorias já mencionadas.

4.1.1 Caracterização dos sujeitos

O quadro abaixo apresenta características específicas dos sujeitos pesquisados:

Sujeito	Sexo		Idade	Curso	Instituição	
	M	F			Pública	Privada
Y	X		42	Pedagogia	X	
U	X		22	Administração	X	
K		X	21	Administração	X	
J	X		22	Pedagogia		X
N		X	23	Artes visuais		X
T	X		21	Análise de sistema		X
H	X		21	Engenharia	X	
P	X		21	Publicidade		X
S		X	24	Pedagogia		X
Z	X		21	Web design		X
O	X		22	Web design		X
I	X		21	Artes visuais		X
X	X		21	Web design		X

QUADRO 5 - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

FONTE: ARQUIVO DAS PESQUISADORAS

A tabela acima mostra que a proporção dos sujeitos pesquisados por sexo é de 4 alunas surdas por 9 rapazes surdos. As mulheres estão distribuídas da seguinte forma: uma mulher na instituição pública e duas na privada; quanto aos homens, três estão na instituição pública e sete estão na instituição privada. Todos são maiores de 18 anos.

As anotações diárias mostram que os sujeitos pesquisados têm condições de utilizar a língua portuguesa escrita como ferramenta para novas aprendizagens; apresentam alunos surdos reprovados: dois pela primeira vez na escola privada e um aluno reprovado três anos nas mesmas disciplinas na instituição pública; desses, há um aluno com disciplina de estágio pendente para 2009. Há um aluno considerado indisciplinado na instituição privada.

Dos sujeitos da pesquisa, um rapaz e uma moça são funcionários públicos aprovados por concurso; ambos são alunos da instituição pública.

4.2 OS ALUNOS EM SALA DE AULA

A observação como método de investigação permite o entendimento dos alunos surdos na sala de aula na sua interação com materiais e equipamentos, com a mediação humana de professores e alunos e entender o aluno concreto, possibilitando concordar com dados teóricos já existentes, ou contribuir com alguma informação ainda não registrada.

4.2.1 Materiais e equipamentos

Para analisar a relação da formação de conceitos em alunos surdos com a utilização de materiais e equipamentos, recorreremos à reflexão de Leontiev (1964) ao se referir à evolução sócio-histórica como fonte geradora do desenvolvimento do homem, de sua força e de suas aptidões. Desse modo, a tecnologia observada nas instituições pesquisadas encerra a atividade das gerações precedentes e resulta da intelectualidade do homem enquanto ser genérico. As palavras de Leontiev (1964) colocam a tecnologia, a escrita, o lápis, o livro, a imprensa, o

computador, o retroprojektor, como obras produzidas pelo coletivo da humanidade. A partir dessa constatação, o autor pergunta: “Mas todos têm acesso a estas aquisições?”

A unidade da espécie humana parece ser praticamente inexistente não em virtude das diferenças de cor da pele, da forma dos olhos, ou de quaisquer outros traços exteriores, mas sim das enormes diferenças e condições de modo de vida, da riqueza da atividade mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. [...] esta desigualdade não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as suas aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 1964, p. 293).

Conta-se, no momento em que ocorre esta pesquisa, com uma tecnologia de múltiplos recursos, com signos, imagens e sons, mostrando uma capacidade humana cada vez mais aprimorada na exploração da linguagem na mediação de mensagens. Igualmente, a forma como essas mensagens chegam ao aluno influencia a sua personalidade de modo simultâneo à formação de suas funções psíquicas.

Essas ideias são fundamentais quando se busca compreender a resposta a essa pergunta no momento da pesquisa, que não se diferencia em muito dos termos de Leontiev (1964) no seu tempo, ou seja, no período de 1903 a 1979, em que o autor viveu e produziu sua pesquisa.

A população desta pesquisa – quatro alunos surdos de uma instituição pública e nove de uma instituição privada – é, apesar de pequena, uma amostra de que existe uma disparidade no acesso ao ensino superior e, consecutivamente, aos meios tecnológicos, provinda da desigualdade econômica e da desigualdade entre classes.

O aluno trabalhador dispõe de um tempo mínimo correspondente ao obrigatório da carga horária das aulas para dedicar aos estudos, uma vez que o restante é tomado pela subsistência, faltando, assim, recursos financeiros e tempo para estudar na biblioteca e nos laboratórios de informática, de geologia, de artes, etc. Nesse sentido, o programa de iniciação científica não favorece os alunos pobres já que as bolsas para discentes são de cem reais e, para consegui-

la, o aluno não pode estar vinculado a outro salário, e é impossível para qualquer pessoa sobreviver com o valor do subsídio público.

Nas duas instituições que se prestaram à pesquisa sobre a aquisição de conceitos por alunos surdos inseridos no ensino superior, percebemos o pouco uso de recursos didáticos nas aulas ministradas como demonstra o quadro 3.

Nesse aspecto, os fundamentos histórico-culturais mostram a importância do recurso didático ao se interpor entre o sujeito e o processo de formação de conceito, produzindo, como consequência, funções psíquicas superiores como a atenção, a memória, a abstração.

Em relação ao uso de materiais e equipamentos tivemos os seguintes dados:

MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	
QUADRO DE GIZ	• Na aula de Y, sobre o assunto educação de jovens e adultos, o quadro de giz foi utilizado para algumas anotações fragmentadas; • Na aula de U e de K, sobre o assunto direito penal, o quadro de giz foi utilizado para anotações de palavras-chave no quadro de giz; Na aula de T, sobre o assunto operações elementares sobre linhas de uma matriz, o quadro de giz foi utilizado para registrar o conteúdo passo a passo; Na aula de H, sobre o assunto Estratégias de funções e fusão de empresas, o quadro de giz foi utilizado no final da aula para que os alunos copiassem a tarefa para casa: leitura do assunto explicado em aula para debate no próximo encontro. Teve a mesma aula apoio pedagógico em Língua Portuguesa, em horário alternado e monitoria da escrita com a mesma metodologia; Na aula de prova de P, o quadro de giz foi utilizado para trazer o conteúdo da matéria de prova à memória do aluno, mostrando o canto da lousa onde as anotações foram feitas.
COMPUTADOR	X, O e Z, na prova de informática, tiveram como apoio o computador, as questões da prova impressa no papel e, esporadicamente, instruções rápidas do intérprete.
NEM QUADRO DE GIZ NEM COMPUTADOR	Na aula de S, sobre projeto de prática pedagógica, não houve uso do quadro de giz e nem de computador. A aluna, durante a aula, fez um trabalho para entregar fora do prazo.

QUADRO 6 - CATEGORIA: OBSERVAÇÃO DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Com base em Marx e Engels (1964), podemos afirmar que a filosofia idealista norteia a ação didática acima apresentada, ou seja, a planificação da aula não considera o aluno como elemento histórico e ponto de partida para o plano de ação; tem uma confiança determinista na repetição e na mensagem informatizada. O idealismo não considera as implicações sociais originadas pela surdez numa aula em língua portuguesa e os fatores que essa realidade implica, tais como: a internalização do conhecimento ocorre, no surdo, por meio de imagens visuais. O entorno cultural e o entendimento dessas imagens dependem das interações do profissional com conhecimento acerca do assunto em estudo.

Em relação aos aspectos acima expostos, consideramos como imagens visuais internalizadas os signos da Língua Brasileira de Sinais, – LIBRAS – fundamental para a aquisição das formas históricas e sociais da cultura e produção de mudanças na consciência e no comportamento humano. Na pesquisa envolvendo pessoas surdas, a língua de sinais adquire uma importância muito grande se comparada com o significado da língua portuguesa para o ouvinte. No primeiro caso, é possível que o aluno não tenha um conceito, por mais básico que ele seja, daquele assunto. O surdo, por exemplo, pode ficar na frente da televisão acompanhando todos os capítulos de uma novela, e não se pode garantir que ele tenha captado o conteúdo da mesma. Portanto, a presença de um recurso didático, por mais sofisticado que seja, é nulo sem a presença da mediação do profissional tanto para surdos como para ouvintes. Vale destacarmos que a modificação da prática social do aluno depende apenas do conteúdo científico, da forma como é apresentado e de reconhecer se o discurso segue o pensamento com base na lógica formal ou fundamenta-se na lógica dialética.

Na aula de Direito Penal de U e K, oralizadas e com conhecimento da Língua de Sinais, suas palavras e anotações na lousa necessitariam ser contextualizadas com exemplos da vida real de surdos e o conteúdo desdobrado em temáticas com debate para maior aproximação semântica.

Em relação ao computador, observamos que esse recurso foi utilizado pelos alunos em aula e na prova, apresentado como recurso apenas nas aulas de informática.

Portanto, pelo exposto acima, não se trata de culpar o aluno, o professor ou o intérprete pela não aquisição de conceito, trata-se da forma como o curso universitário é concebido. Sobre este assunto, Gramsci (1989) pondera:

O estudante absorve um ou dois do cem dito do professor: mas se o cem é constituído por cem unilateralidades diversas, a absorção não pode deixar de ser muito baixa. Um curso universitário é concebido como um livro sobre o assunto. Mas alguém pode se tornar culto com a leitura de um só livro? Trata-se, portanto, do método no ensino universitário: na Universidade, deve-se estudar ou estudar para saber estudar? Deve-se estudar fatos ou o método para estudar os “fatos”? (GRAMSCI, 1989, p. 148).

O autor apresenta a prática do seminário para complementar e vivificar o ensino oral. Mas é possível o surdo participar de seminário? Com base numa aula de Políticas Educacionais, o aluno Y participou de um seminário em que o assunto foi mulher e suas questões sociais. Y teve que estudar o texto em língua portuguesa, uma intérprete ajudou-o a contextualizar os termos próprios da disciplina e ele apresentou o estudo realizado em sinais para a classe; a sua apresentação foi traduzida pela intérprete. Desse modo, o conhecimento complementar, vivificado pelo seminário, não se tornou apenas um conteúdo de uma disciplina ou uma nota a ser registrada; mais do que isso, evidenciou-se que o surdo compreendeu as suas atitudes preconceituosas e a de outros homens em relação à mulher e compreendeu como é que isso ocorre historicamente.

Portanto, o texto impresso pode ser um livro espesso, como pode ser um capítulo, como no caso do estudo das políticas educacionais da mulher, estudado, debatido, após entendidos seus termos no contexto educacional, apresentado em seminário como espera Gramsci (1989).

J lia um texto, *Trabalhadores da educação*, extraído da Revista Educação, e tentava entendê-lo. A aluna comentou que havia reprovado na disciplina Estrutura e Funcionamento de Ensino e que estava apavorada devido à terminologia do texto.

Na aula em que o assunto foi direito penal, U sentou-se no canto direito do fundo da sala e ficou distraída até a chegada atrasada da intérprete. Seu colega K chegou mais de vinte minutos atrasado. Ambos não trouxeram o livro de apoio. Os tópicos do livro, a cada passo, eram registrados na lousa e, simultaneamente,

eram lidos pelos ouvintes e explicados para os ouvintes. Com a chegada da intérprete, essa formou um pequeno grupo de costas para o professor e a classe e intercalava o assunto da aula com conversas fora do assunto em estudo.

Qual é a importância do texto para o aluno ou aluna surda?

Podemos ressaltar alguns pontos essenciais para a formação de conceitos em alunos surdos com base nos textos: fontes referenciais sobre o assunto, contato permanente com a escrita, avanço vocabular na Língua Portuguesa e na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o conhecimento de direitos e de normas de convívio social.

O entendimento da organização do trabalho científico no ensino superior pode ter início com a apresentação de fontes para leitura dos assuntos das aulas; o aluno surdo deve ser orientado a indagar sobre autor, linha de pensamento do professor da disciplina; do aluno, podemos exigir nos seminários a procedência de suas inferências (autor, ano, nome do livro, página), escrever sua interpretação, ou seja, não fazer cópias.

Este trabalho cotidiano de estética e sistematização do texto escrito tem condições de tornar-se um hábito no ES. No processo escolar, o aluno surdo encontra possibilidade de formar bons e maus hábitos. Em vez de gastar tempo e material escrevendo desordenadamente, por que não desenvolver o hábito de escrever de modo organizado? Por que não deixar claro para o aluno o gênero do texto a ser redigido? Em relação ao conceito de hábito, Gurianov (1969, p. 404, tradução nossa) pondera:

[...] para realizar as ações, inclusive quando já se sabe como exercitá-las, é indispensável a prática, ou seja, executar a ação repetidamente, de maneira organizada e com um fim determinado. Como resultado do treinamento, fixa-se a maneira de atuar. O indivíduo aprende a atuar de maneira progressiva. Estas maneiras de atuar que se fixam graças ao treinamento denominam-se hábitos³⁵.

³⁵ “[...] para realizar las acciones, pues, para ello, incluso cuando ya se sabe cómo hay que ejecutarlas, es indispensable tener práctica y, sobre todo, estar entrenado, o sea ejecutar la acción repetidamente, de manera organizada y con un fin determinado. Como resultado del entrenamiento se fija la manera de actuar. El individuo aprende a actuar de manera progressiva. Estas maneras de actuar que se han fijado gracias al entrenamiento se denomina hábitos” (GURIANOV, 1969, p. 404).

Para Gurianov (1969), uma característica do hábito já formado consiste na realização de ações que não se dividem em operações parciais e não há necessidade de um plano prévio para realizar cada uma delas.

Em relação ao contato com a escrita por meio da utilização de texto, a leitura constante possibilita ao surdo uma aproximação cada vez maior da estrutura do pensamento escrito em língua portuguesa e com a ortografia desse idioma. As expressões desconhecidas do texto *Trabalhadores da educação*, citadas por J, não só enriquecem o conhecimento histórico da profissão do educador, como se acrescenta ao seu universo vocabular em Português e também força a intérprete a buscar uma representação em sinais de um novo termo em LIBRAS, não permanecendo apenas no soletramento por meio do alfabeto manual.

O conteúdo, no caso de aula para surdos, reúne um atributo maior na formação desse aluno, ele traz informações qualitativamente seguras para informar esse educando. Por exemplo, o estudo do livro de apoio do direito penal instrui em como lidar com transgressão de leis e ensina pessoas surdas a viver socialmente, visto que o desconhecimento das leis pode causar situações desagradáveis aos surdos; ou seja, eles podem equivocar-se ao agir com base em moralismos provenientes de uma construção cultural que poderia ter avançado com a informação dos códigos reguladores da moral social. Quanto aos equívocos ocorridos por falta de informação, podemos citar o caso de alunas surdas que agrediram uma colega porque havia flertado com o namorado de outra amiga do grupo. Para o modo de pensar delas, elas tinham o direito de castigar a invasora do namorado da outra; tanto que, à saída da escola, o grupo estava agredindo a colega, e a briga foi apaziguada por um professor de curso superior que por ali passava. Na intervenção da escola por meio da intérprete da língua de sinais, foi muito difícil convencê-las de que elas correram o risco de serem detidas pela polícia e submetidas a procedimento legais.

Recorremos a Gramsci (1989, p. 149, p. ?) sobre o papel do ensino superior aos dados acima mencionados, “muitas escolas modernas [...] nada têm a ver (a não ser superficialmente) com o problema de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares”.

Nesse sentido, o cuidado qualitativo com o conteúdo dos textos é fundamental para transformar a sociedade e para entendê-la, não por meio de uma aproximação mecânica dela com a escola, mas deve ter como base as necessidades do público a ser atendido pela educação e um projeto de nação a ser formada. Com base no autor, a aquisição do conhecimento proporciona a cada aluno um projeto de estudo por meio de temáticas que tenham em comum o alinhamento da história. O que diferencia o projeto da escola unitária da escola de ensino superior que temos é que, na escola proposta pelo autor, todo aluno tem direito de estudar e não apenas determinados alunos. Contudo, observa-se que não se faz a seleção do projeto, e sim a avaliação do estudo realizado.

4.2.2 Observação da mediação

Entendemos como elemento mediador a linguagem expressa nos recursos materiais (livros, textos, cartazes) e nos recursos humanos (professores, intérpretes, apoio humano em língua portuguesa, funcionários, alunos). O desenvolvimento humano se dá de três formas, a saber: pela herança de formas inatas dos antepassados; por meio da experiência pessoal; pelo aprender com as gerações anteriores de como realizar ações.

O homem modifica seu comportamento de modo semelhante ao dos animais por meio das duas primeiras formas, porque elas não requerem aprendizagem no processo. As capacidades inatas são observadas com maior evidência quanto mais baixa for classificado o animal na escala biológica. Nesse sentido, o homem em comparação com os animais sai perdendo, por não ser capaz, como a abelha, de construir sua casa e nem de encontrar por si mesmo o úbere da mãe para mamar como o faz o boi.

Por meio do reflexo condicionado, Pavlov provou que os animais mudam seu comportamento e o homem também, por exemplo, fazer salivar ao lembrar de determinado alimento diante de determinado estímulo. Essa forma de mudança de comportamento humano, que conhecemos como aprender com a experiência em contato com o ambiente, exige muito tempo para dar resultado e acumula sofrimento para o ser humano.

A terceira forma, o aprender com as gerações anteriores como realizar ações é uma forma que compete apenas ao homem. Segundo a concepção Histórico-Cultural,

O homem assimila a linguagem oral e graças a ela pode assimilar a experiência do gênero humano, construída através de milhares de anos de história. Quando a criança pergunta à mãe: “o que é isto?” e a mãe responde: “É um motor” e lhe explica como funciona, a criança assimila o que foi conquistado pelo trabalho de muitas gerações. Quando a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se o seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta com o ambiente. Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator fundamental de sua formação mental (LURIA, 1991, p. 79-80).

O conhecimento assimilado pelas gerações anteriores, transmitido a seus descendentes pela linguagem oral e escrita, possibilita um avanço na ciência, na cultura e na educação. Com base nessa forma de aquisição de conceitos, dizemos aos nossos alunos que não há necessidade de “reinventar a roda”, ou seja, não há porque desperdiçar tempo tentando refazer o que já existe. Podemos indagar, nesse sentido, quais são os conceitos de educação de surdos que a história nos legou? Por que submetê-los a situações educacionais historicamente contraproducentes ao modo de ler o mundo e de internalizá-lo?

Como é que a linguagem se materializa para repassar os conceitos já construídos? A esses instrumentos materializadores da linguagem denominamos mediadores. Na citação acima, Luria (1991) exemplifica o mediador humano na pessoa da mãe. E na pesquisa que ora realizamos, os mediadores humanos são o professor, a intérprete, os colegas de sala e os funcionários para apoio.

Nos primeiros anos de vida, a criança tem contato com mediações que se dão num plano inconsciente, ou seja, não planejadas, desse modo, inicia por aprender a cultura, porque a criança surda, como qualquer outra, não nasce sabendo como encontrar o seio da mãe e a selecionar os utensílios pela utilidade que estes possuem.

Informações historicamente acumuladas têm seus registros em mediadores tais como nos livros, papiros e outros que fazem uso da escrita. Por meio de instrumentos como esses, o conhecimento da invenção de objetos e fatos ocorridos no passado chegam até nós; é nesses materiais que pesquisamos a história mesmo de coisas tão simples que até parecem que sempre existiram, como o machado ou utensílios domésticos como a colher, o copo, o computador. Isto se dá por meio de uma situação consciente, intencional e planejada. O artefato tem uma presença mais contundente, ele pode ser aperfeiçoado, transformado, nunca reinventado. Quanto aos fatos e decisões históricas, no campo da política, da economia e da linguagem, por exemplo, tendem a serem repetidos mesmo sabendo de nefastos resultados em contextos passados.

Em relação à importância da mediação do conhecimento às gerações futuras, Leontiev (1964, p. 291), com base em Piéron, argumenta:

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

Mediante o modo como Piéron enfatiza a interposição humana entre o conhecimento e o aluno, entendemos que, numa sala de aula, o professor revela a seu aluno os tesouros explícitos e implícitos no material escrito e medeia a produção de conhecimentos com origem na natureza no sentido humano, ambiental e objetal.

A mediação de conhecimentos já elaborados para o aluno surdo requer, nas suas especificidades, uma atenção ao conteúdo expresso por ele mesmo ou na LIBRAS ou em português, no sentido de saber qual é a noção de tempo e o conhecimento histórico que ele já possui. Pensamos que o conhecimento histórico e filogenético do aluno surdo, e como ocorre a formação do conceito temporal como indivíduo, dentro do contexto histórico mais amplo, são dados significativos para a inserção desse aluno na sociedade como um todo.

No conteúdo da história que pode ser do surdo como ser coletivo ou individual, ou em outros temas de história, é importante destacar o tempo de forma concreta, numérica e destacar também as generalizações verbais. Uma linha do tempo auxilia a classe a entender a distância em anos do Congresso de Milão até o ano de 2009, por exemplo.

4.2.3 Interação com professor com auxílio de intérprete da Língua de Sinais e sem auxílio

Das aulas observadas, destacamos um professor que organizou a turma para trabalho em grupo. Esta técnica foi utilizada numa aula de artes visuais. Quanto à afirmação de Vigotsky (2001): a arte não é um meio, mas um fim, não é possível dizer se a atividade teve ou não um planejamento ou um preparo anterior, ou se a tarefa era constituída da aula em si. Nela N e I, disseram sentirem-se felizes.

O sujeito T, refazendo a disciplina observada, teve uma mediação em LIBRAS, que pareceu suficiente para ele entender a matéria de modo a dar respostas nas tarefas com base no modelo colocado no quadro de giz passo a passo.

A realidade observada leva a um reagrupamento com base na mediação do conhecimento pelo professor, ou seja, um subgrupo formado por Z, O, X, K, U, S e Y e outro subgrupo formado por I, J, N, T e P.

Os dados alusivos a Z, O, X, K, U, S e Y não trazem característica de uma mediação para formação de conceito pelo aluno surdo, uma vez que ou o professor passa uma tarefa para a classe, deixando esse aluno por conta da intérprete da língua de sinais, ou evita aproximação (quadro 7?, em anexo). Na aula sobre o conteúdo direito penal, a aluna U permaneceu sentada no fundo da sala, conversando com a intérprete sobre assuntos alheios à aula por algum tempo; K chegou atrasado, sentou-se no fundo da sala, de costas para o professor, e travou conversa sobre assuntos alheios à aula várias vezes. Assim que a pesquisadora ocupou uma cadeira próxima a esse grupo, a atenção voltou-se para a aula.

Sobre o comportamento dos alunos U e K, acima exposto, o professor ponderou com as seguintes palavras: *Desde as primeiras aulas percebi que se tais alunos ocupassem um local bem à frente do professor a integração seria mais produtiva.*

Em relação ainda a essa aula, foram devolvidos à classe trabalhos corrigidos. Entretanto, para U e K, não houve nada a restituir. Vale lembrar que a correção seria uma mediadora entre o conhecimento objetivo para a construção subjetiva do mundo perceptivo para o conceitual. E nesse sentido, a nossa mediação, ou colaboração ao explicar e comunicar o conhecimento, ao fazer perguntas e corrigir os textos produzidos pelo aluno, segundo Vigotski (2001), faz com que o aluno elabore os conceitos no processo de sua formação.

Desse modo, o comportamento desses dois alunos foi diferente do de seus colegas ouvintes; observou-se nestes um interesse acentuado em ler o livro, ou seja, o conteúdo que, conforme Leontiev (1992), deve se constituir motivo e objetivo da atividade.

Não houve apresentação do objetivo da aula com a intenção de criar um motivo, portanto, o interesse demonstrado pelos alunos ouvintes pode se relacionar ao tema em si, ou seja, seria possível que o estudo trouxesse informações novas para a classe, daí causar a impressão acima citada. Assim, a epistemologia com base na concepção Histórico-Cultural da educação nos aconselha a partir dos pressupostos da atividade, ou seja, do motivo e do objetivo da aula. Estes podem abrir uma possibilidade epistemológica de como tratar de assuntos em classe com alunos surdos: motivo – o conteúdo do livro, (direito penal, por exemplo) e o objetivo da leitura, que é o domínio do conteúdo, são indissociáveis na atividade. A atividade ocorre quando o aluno deixa o livro com pena de parar de ler; a atividade tem como traços psicológicos a emoção e os sentimentos governados pelo objeto, direção e resultado dessa atividade; a sensação com a qual o sujeito estuda depende da relação vital em que está envolvido com a ação.

Nesse sentido, Saviani (2007c), no livro *Escola e Democracia*, estabelece os cinco passos do plano de ação, Histórico-Crítico, articulados entre si. Já no primeiro passo da aula, faz com que o aluno estabeleça uma relação vital com a

ação pedagógica ao apresentar o seu conceito prévio sobre o assunto a ser apreendido.

O domínio de pressupostos teórico-metodológicos da didática seria suficiente para reter a atenção dos alunos surdos? Poderíamos responder sim e não. Leontiev (1964, p.292) pondera sobre a formação de aptidões especificamente humanas:

Se não está desprovido de um certo número de aptidões inatas que o individualizam e deixam marca no seu desenvolvimento, isso não se traduz todavia diretamente no conteúdo ou na qualidade das suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, mas apenas em alguns traços particulares, sobretudo dinâmicos, da sua atividade.

Portanto, as noções científicas sobre a surdez, que pode ser inata ou adquirida na fase congênita ou durante o desenvolvimento, e sobre a linguagem ampliam a preparação docente para a ação pedagógica e aumentam a importância das aulas planejadas sob os pressupostos de Leontiev (1992) e Saviani (2007c).

Nesse sentido, podemos extrair do pensamento de Vygotski (1997) um conceito de mediação humana enfatizando a função do professor, visto que, para o autor, a surdez modifica a relação do aluno com o mundo e com as pessoas. Desse modo, devemos nos preparar para nos interpor entre enfrentar as consequências sociais, ou seja, entre o objeto de estudo e o aluno, mais do que nos preocupar com a insuficiência física em si. Nesse caso, a organização da aula exemplificada na Pedagogia Histórico-Crítica e na concepção da Teoria da Atividade atende à mediação de conhecimentos no plano social do desenvolvimento intelectual.

Ainda em relação à surdez, a ênfase dada pela escola ao aspecto biológico tem como consequência o estabelecimento de objetivos para fazer com que o aluno supere sua dificuldade na aquisição de conceitos. Nesse sentido, a pesquisa mostra os alunos J, T e H reprovados no ES.

Para Gurevich (1969), a superação de dificuldades está ligada aos atos voluntários, ou seja, à aprendizagem desenvolvida na escola. Segundo esse autor, a condição fundamental da superação é que existam convicções determinadas e firmes e uma ideologia formada. Consideramos, nessa discussão, a

escola a desejar a superação da dificuldade na aprendizagem de seus alunos surdos, ou seja, que esses alunos devam sair do ES com a melhor qualificação profissional possível. Desse modo, munida de clareza de que seus princípios de conduta são verdadeiros e de que nada a impede suas ações, a escola: cria um sistema com um professor de apoio, em língua portuguesa, em horário alternado para o aluno assistir as mesmas aulas dadas em horário oficial; reprova o aluno, nas mesmas matérias por três vezes; multiplica o tempo de permanência necessária do aluno no ES.

Com base no autor, podemos afirmar que, no caso acima, o objetivo da instituição em relação ao surdo não está sendo alcançado. Nesse sentido, percebemos a clareza de convicções nos alunos J e P ao expressarem suas dificuldades quanto à internalização da Língua Portuguesa. A professora, ao ser indagada por P, respondia com outra pergunta: “Você lembra da aula? Lembra que coloquei no quadro”. À pergunta do aluno sobre o significado da palavra abordagem, ela respondeu: “é o método de análise do estilo de vida” e lembrou a aula, na qual foi explicado cada método de análise de estilo de vida, e continuou dizendo que “a gente estudou vários fatores e um deles é a cultura e quero que P explique como a cultura influencia o fator compra e dê um exemplo para ilustrar”. Quando solicitada pelo aluno, a professora fazia tentativas para ser entendida. O aluno entendia a comunicação imediata com a professora e a intérprete, no entanto, não conseguia lembrar-se da matéria. Ao pedido de uma nova chance de prova, ela respondeu que P teria uma subchance, ou seja, uma prova que exige o estudo dos bimestres anteriores. Cansado, olhou para a pesquisadora e explicou: “sim, a professora explicou a matéria, sim, a intérprete também explicou, ninguém tem culpa de eu não aprender, acontece que esqueço as palavras em português, porque não as pratico”.

Desse modo, entendemos que o fim da ação, os meios selecionados para a realização da mesma e o que o indivíduo vai alcançar com seus atos dependem de quais sejam, também, as convicções e pontos de vista da moral e da ideologia do professor. Nas mesmas condições, os indivíduos se comportam de maneiras diferentes, planejam fins diferentes, escolhem diferentes meios para atuar.

Os atos voluntários em igualdade de condições podem ter conteúdos distintos. A conduta do indivíduo sempre se caracteriza por uma direção determinada. Pode estar submetida a princípios morais elevados, ao dever social, ou pode servir aos interesses

personais estreitos e egoístas, que estão em contradição com a necessidade social, com as exigências da moral social. É claro que somente no primeiro caso a vontade tem um valor real, que só, nestas condições, o desenvolvimento merece uma valorização positiva (GUREVICH, 1969, p. 396, tradução nossa)³⁶

A superação das atividades na atividade voluntária depende dos fins que o indivíduo pretende para si mesmo pelos quais ele luta, e da significação de seus objetivos.

4.2.4 Interação dos alunos

A experiência mostra a importância de um trabalho com o objetivo de promover a interação entre surdo-ouvinte em sala de aula, uma vez que, muitas vezes, o surdo só percebe que deixou de cumprir com alguma tarefa porque não percebeu as instruções verbais escritas ou orais do professor. Ao passo que o conhecimento sobre a surdez permite aos ouvintes a liberdade de alertá-lo nessas situações. Quanto ao relacionamento da classe com os alunos surdos, a pesquisa apresenta dados com formas diferenciadas, por exemplo, os alunos U, K e Y cumprimentam e perguntam a seus colegas se está tudo bem por meio da língua de sinais e recebem o retorno também em sinais; o aluno H não cumprimenta seus colegas, não tem êxito nos trabalhos em grupo e irrita-se frequentemente; os demais contam com o respeito dos colegas ouvintes, emprestam material entre si, mecanicamente, sem a interposição de uma linguagem na comunicação.

O relacionamento de surdos com ouvintes, acima descrito, não tem nada a ver com consequências predeterminadas por forças invisíveis ou pelo destino. Segundo a concepção materialista, o indivíduo toma e realiza suas decisões conforme sua ideologia, seus interesses e suas necessidades, segundo sua compreensão, conhecimento que possui e da capacidade para realizar os atos

³⁶ “Los actos voluntarios en igualdad de condiciones pueden tener distinto contenido. La conducta del individuo siempre se caracteriza por una dirección determinada. Pude estar sometida a principios morales elevados, al deber social, o puede servir a los intereses personales estrechos y egoístas, que están en contradicción con la necesidad social, con las exigencias de la moral social. Es claro que solamente en el primer caso la voluntad tiene un valor real, que sólo en estas condiciones su alto desarrollo merece una valoración positiva” (GUREVICH, 1969, p. 396).

necessários para livrar-se das causalidades. Desse modo, Gurevich (1969), em seus estudos sobre atos voluntários, afirma, com base em Engels, que a liberdade individual é resultante do conhecimento, do desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem de acordo com as leis conhecidas do mundo objetivo.

Nesse sentido, a organização da aula com a técnica de grupo proporciona a socialização de materiais, tais como papel, tinta, da própria imaginação sobre a obra a ser desenhada, esculpida, porque a frequência de aulas assim justifica o entrosamento de I com seus colegas ouvintes.

O estado solitário de Z, O, I e X lembra o conceito de interação com base na intervenção do professor; sem essa dificilmente os alunos surdos e ouvintes perceberão que a aprendizagem será qualitativamente melhor com o entrosamento na sala de aula. Vale lembrar que essa percepção não é inata, e por experiência, essa sensibilidade demanda tempo para ocorrer. Portanto, a iniciativa para interrelacionar os alunos deve constar do plano de ensino, é uma tarefa que compete à escola.

Em conformidade com Gurevitch (1969), podemos relacionar os dados descritos com a ideologia, com interesses e necessidades e com o conhecimento. Em relação aos alunos U, K e Y, sua integração com os demais colegas remete ao conhecimento da instituição onde estudam Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como linguagem da pessoa surda, fundamentada nos mesmos pressupostos teóricos da língua falada e como ferramenta essencial na comunicação. Embasada na concepção Histórico- Cultural, a instituição ofertara para os primeiros anos curso de LIBRAS, no início do ano letivo, com a finalidade de inteirar surdos e ouvintes, considerando que o ouvinte possui analisadores para a linguagem oral (português) e para a linguagem visual (LIBRAS), enquanto o surdo possui analisadores visuais somente.

No grupo formado por J, T, P, S, Z, I, O e X, mesmo sem a interlocução em LIBRAS, percebemos a existência de respeito entre os pares compostos por alunos surdos e ouvintes pelo fato de emprestarem material entre si. Atribuímos esse fato ao modo como a instituição recebe e promove a permanência dos alunos surdos nos cursos. Os alunos surdos acima citados recebem a intermediação de um profissional, ou seja, do intérprete de LIBRAS, uma ação

que mostra, por parte das instituições, estarem informadas sobre o Decreto nº 5.626, de 24 de abril de 2005, que regulamenta o art. 18 da Lei 10.098 e a Lei 10.436 e estabelece critérios para reconhecimento de cursos e entre esses a garantia da instituição de acesso ao conhecimento para pessoas com necessidades educativas especiais é um deles.

A respeito do aluno H, suas características (não cumprimentar os colegas e a dificuldade de estudar em grupo) podem relacionar-se com a falta de um código de linguagem comum para a comunicação surdo-ouvinte. E sobre esse assunto, no processo do curso de H, foi considerada a ideologia da família e do próprio aluno, ou seja, a família procurou as condições propícias da educação oralista para H, desse modo, a língua portuguesa, ou seja, a verbalização é sua forma de comunicação desde seu nascimento; e, mesmo participando do curso de LIBRAS na instituição, H rejeitou a língua de sinais.

Com base na Portaria 3.284, de 2003, da acessibilidade ao ensino superior, a instituição contratou um profissional de apoio em Língua Portuguesa, como consequência, não houve curso de LIBRAS no início do curso de H, apenas falas à turma sobre o respeito às diferenças. Para qualquer surdo, as falas sobre respeito ou aceitação da diferença são formas educativas causais, enquanto que a língua de sinais como ferramenta da comunicação se torna uma constante e sob a repetição pode transformar-se em hábito.

Para Gurevitch (1969), a liberdade não consiste em uma independência imaginária das leis da natureza, senão em conhecer estas leis e, portanto, ter a possibilidade de utilizá-las segundo um plano para fins determinados. Dessa maneira, um ato voluntário é a capacidade de tomar decisões sabendo do que se trata. Nesse sentido, as decisões, planos e objetivos da educação de surdos devem considerar o conhecimento acumulado na história, na psicologia e na linguagem para não correr o risco de aprender com a experiência, ou seja, com o fracasso do aluno.

Blagonadezhina (1969), no estudo das emoções e sentimentos, subsidia o entendimento da irritabilidade presente em H. O autor afirma que o córtex cerebral é o órgão que dirige conscientemente as emoções e sentimentos humanos, assim como suas manifestações e relaciona sentimento e linguagem:

A palavra e a linguagem são meios que permitem influenciar amplamente as emoções do indivíduo e regulam sua conduta afetiva. Por meio da palavra podemos motivar emoções e sentimentos em outras pessoas para que nelas não se desenvolvam reações afetivas indesejáveis. A linguagem, ainda que seja interior, intervem sempre na regulação das próprias emoções e sentimentos. (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 365, tradução nossa).³⁷¹

Goldfeld (1997), interpretando Rocha-Coutinho, declara que o surdo não tem acesso a um sistema de *feedback* constante para sua fala e, apesar de contar com expressões faciais e movimentos corporais, não possui o monitoramento para elaboração de entonação, volume da voz, hesitação, ou seja, a língua falada nunca será um fenômeno natural. Com base nessa perspectiva, podemos atribuir a irritabilidade de H aos esforços experimentados para se comunicar na Língua Portuguesa, que possivelmente produzem um grau de ansiedade devido à falta de controle da propriedade técnica e social de sua fala, exceto pelos movimentos labiais e a reação das pessoas.

4.2.5 Iniciativa do aluno

A interação com a realidade objetiva possibilita transformações humanas ante os objetos e fatos reais, ante as coisas, os acontecimentos, as outras pessoas, ante seus próprios atos e sua personalidade. Nessa perspectiva preconizada por Blagonadozhima (1969), analisamos os dados alusivos à iniciativa do aluno surdo na sala de aula.

Observando as inferências de J, T, P, S, Z e O, podemos afirmar que esses alunos demonstram certa segurança nas expressões comunicadas em sinais. Por exemplo:

³⁷ La palabra y el lenguaje son medios que permiten influir ampliamente sobre las emociones del individuo y regulan su conducta afectiva. Por medio de la palabra se pueden motivar emociones y sentimientos em otras personas, pudiendo influir para que no se desarrollen reacciones afectivas indeseables em ellas. El lenguaje, aunque sea interior, interviene siempre em la regulación de las propias emociones y sentimientos (BLAGONADEZHINA, 1969, p. 365).

- J, no estudo de texto sobre o trabalhador da educação, reclama: *palavra desenvolvimento não existe no vocabulário surdo, e não sei qual é o salário de minha mãe que é professora;*
- T, ao ter dúvidas, solicitou mais de uma vez a explicação da professora;
- P, duas ou três vezes, solicitou a orientação da professora; explicou a razão de não aprender a matéria; comentou a fala rápida da professora e sobre a linguagem muito técnica do conteúdo; Indagou sobre o significado da palavra abordagem; solicitou chance para outra prova; comentou: *é difícil gravar vocabulário novo da Língua Portuguesa* e solicitou várias vezes a intervenção da intérprete para explicação da prova;
- S, esporadicamente, intervinha nas apresentações de projetos dos demais colegas e, numa dessas inferências, declarou que desenvolveu um Projeto de Ensino da Língua de Sinais com um grupo de colegas numa escola de Ensino Fundamental;
- Z solicitou várias vezes intervenção do intérprete;
- O solicitou várias vezes intervenção do intérprete.

As iniciativas dos alunos acima refletem um pouco de conhecimento sobre si mesmos ao expor, ante a observadora, seus anseios enquanto surdos. O depoimento de J torna, mais uma vez, contundente a necessidade da mediação humana de modo intencional para o surdo, o fato de sua mãe ser professora e levar para casa um comprovante de pagamento não foram suficientes para J se informar sobre a média salarial do professor. Quanto ao termo *desenvolvimento*, a aluna comentou que a sua intérprete demonstrou em sinais a palavra, no entanto, para J, aquele sinal se adéqua para o contexto de construção com tijolos. Portanto, a versão literal da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais não é suficiente, é necessário que, além da criação de sinais técnicos apropriados para cada área do conhecimento, a ou o intérprete tenha domínio da semântica para poder aproximar o surdo do significado do texto em estudo.

As solicitações de T, O e Z de intervenção na tarefa ou na prova, por mais simples que possam parecer, têm um valor de avaliação diagnóstica importante para o processo de formação desses alunos. A falta de segurança, ou coragem, faz com que esses alunos omitam que não estudaram a matéria, ou que, nas

aulas durante o bimestre, levaram dúvidas para casa, ou que faltaram à aula na qual o conteúdo foi explicado. Portanto, as respostas curtas, sem detalhes, constituem indícios para refazer os planos de ação, tendo o aluno surdo como ponto de partida e, como objetivo a formação de conceitos.

As reações de Y, U, K e X expressam um sentimento de dependência num único ser presente na sala de aula — a intérprete. Com a ausência de qualquer iniciativa, exceto de sair de casa e vir para a aula, sem se preocupar em trazer o livro de apoio, esses alunos não demonstraram reação própria, tanto que a intérprete de Y teve que insistir para convencê-lo a executar a tarefa orientada pela professora. Com base no sentimento de dependência, Y, U e K chegam atrasados na aula, tanto no início como após o intervalo, permanecem isolados na sala, ou à parte, como é o caso de H, já que, à tarde, terá aula com a professora de apoio.

A interposição de intérpretes da LS não é suficiente para promover atitudes de iniciativa ou de responsabilidade necessárias para a aprendizagem dos surdos acima citados, ou seja, no plano individual, que é o da formação de conceitos, é possível que esses alunos necessitem de cobranças por parte do professor titular das aulas.

Portanto, sentimentos de desânimo e confiança, que promovem, ou não, iniciativas no ser humano, dependem da relação que há entre as causas que os produzem com as necessidades do aluno e as exigências sociais. Desse modo, a participação desses alunos num seminário não é algo inatingível, porque a proposta propicia ao surdo o entrelaçamento de sua vivência com o conhecimento científico no decorrer da aula. Com base em Saviani (2007c), podemos afirmar que esse encaminhamento, no início de modo explícito (prática social inicial na lousa, prática social final na lousa), tende a se tornar autônomo no aluno, como um caminho em direção à participação mais complexa, como é o caso da técnica do seminário.

4.3 OBSERVAÇÃO DA FORMAÇÃO E CONCRETUDE DE CONCEITOS

Esta subseção apresenta uma análise da formação de conceito pelos alunos surdos por meio da observação de processos de aprendizagem e de provas.

Na relação conceito-aprendizagem, vimos, em Vigotski (2001), que conceito é o conjunto de conhecimentos sobre um objeto dado ou sobre um fenômeno. Nessa linha de pensamento, o autor indica a organização da sala de aula.

Nesse sentido, Leontiev (1964) orienta para a observação do motivo da aula, ou seja, para o conteúdo a ser aprendido e intimamente ligado ao objetivo. O motivo ou conteúdo Saviani (2007c) denomina como instrumentalização, o terceiro passo de sua orientação de uma ação pedagógica – a arma que vai transformar o modo de pensar do aluno e do professor.

Ainda, Gramsci (1989) recomenda a organização de seminários para tornar orgânico o conhecimento; desse modo, a prova tem um papel secundário, ou seja, está vinculada ao processo, pode ser uma forma de fechar o estudo de uma temática ou auxiliar o regulamento oficial no registro de notas.

As propostas acima propiciam a concentração da atenção no objeto de estudo não como meio de facilitar a tarefa educativa, mas de contribuir na formação do caráter e como forma de combater as apercepções.

Com base no pensamento de Gramsci (1989, entendemos que estudar para prova sem antes passar por um processo de consolidação de noções não promove a formação de conceito, ou seja, o tempo e a atividade são necessários para que tal aconteça, caso contrário não passa de esnobismo.

O conceito de educação que dá suporte à pesquisa que ora realizamos é algo derivado de duas fontes, a saber:

- da luta da concepção científica com a concepção mágica do mundo e da natureza;
- da luta das noções de direitos e deveres contra a barbárie individualista e localista.

Para Gramsci (1989, p. 130),

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo, a fim de difundir uma concepção [...], cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificada visando seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.

O autor, na sequência da conceituação da educação, critica o princípio educativo que se baseia no conceito de trabalho, uma vez que, segundo ele, esse

[...] não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação [...] O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente (GRAMSCI, 1989, p. 130).

Para Gramsci (1989), o fundamento da educação histórico-dialética é uma síntese ligada ao povo e aos seus representantes, resultante do conteúdo ministrado pelo corpo docente com consciência política e filosófica. Desse modo, o enfoque dado ao professor é o de que esse profissional nada mais é do que a expressão da consciência civil de toda a nação, com o papel educativo de transmitir conhecimentos acumulados historicamente a seus alunos, assim como a produção de ideias com base no presente.

Nessa concepção, não existe uma distinção entre instrução e educação. Já que a ênfase na instrução faz do discente uma passividade, um recipiente mecânico de noções abstratas. O autor afirma que as práticas educativas devem considerar a importância destas no processo educativo. Entende que medidas exageradas na transformação do caráter instrutivo para o educativo trazem sérios prejuízos às gerações futuras, visto que não é a extinção de disciplinas com conteúdos essenciais da vida e da cultura nacional que torna ativo o discente. Observamos, no início do século XXI, um processo parecido ao analisado por Gramsci (1989), ou seja, a consciência individual de nossos alunos expressa relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares, não existe unidade entre escola e vida. Desse modo, defendemos com o autor, o nexo instrução-educação, representado pelo trabalho vivo do professor consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura expressada pelos alunos num processo que busca acelerar e disciplinar a formação do aluno conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior, visando desenvolver a capacidade de estudos por horas a fio, na busca de futuros cientistas.

Portanto, a proposta da educação histórico-dialética associada às investigações fundamentadas na concepção histórico-cultural nos auxilia na análise dos dados colhidos e categorizados como formação de conceitos e sua concretude em alunos surdos no ensino superior; de modo que o objeto da pesquisa é o desenvolvimento mental desses estudantes que se realiza em função da aprendizagem da atividade. Para Vigotsky (2001), o estudo do pensamento tem importância para a aprendizagem sob dois aspectos:

- o crescimento e desenvolvimento do próprio conceito;
- o estudo do significado da palavra.

Para o autor, significado e conceito são semelhantes.

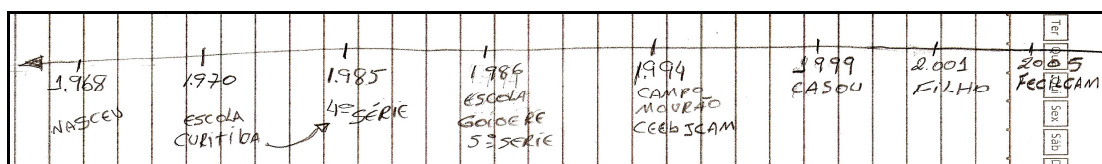
A lógica interna do pensamento não coincide com o processo educativo, ou seja, vincula-se, mas não se dissolve na aprendizagem escolar. O pensamento dos alunos expressos em palavras escritas tem papel fundamental no desenvolvimento mental durante a escolaridade.

Com base na escola histórico-dialética e na concepção histórico-cultural, esperamos a possibilidade de, por meio dos conteúdos dos textos elaborados

pelos alunos e cruzados aos dados colhidos e registrados nos quadros, obtermos uma dimensão dos conceitos resultantes do trabalho em sala de aula.

No final da aula de educação de jovens e adultos, foi solicitado a cada aluno que elaborasse a periodização de sua vida. Sabemos que o sentido de tempo e espaço não foi formado em Y, somente na aula observada; porque, conforme explica Sokolov (1969), essa noção não é inata, ou seja, desenvolve-se progressivamente no processo da vida e da atividade do homem. Para o autor, o ser humano aprende a avaliar conscientemente os períodos de tempo somente no processo em que acumula experiência e conhecimento sobre as apreciações do tempo adquirido nos exemplos de acontecimentos e períodos. Desse modo, entendemos que a formação da noção de tempo requer o trabalho de um conjunto de analisadores dos estímulos externos, como ouvido, visão e também um conjunto de conhecimentos.

Desse modo, a escrita do texto elaborado por Y, numa linha cronológica, explicita o conceito de tempo no contexto da história de vida do aluno.



A linha de tempo elaborada pelo aluno, com suas palavras-chave, explicita de modo vago, os fatos mais importantes de sua vida, ou seja, considerando o conhecimento real e o imediato, temos de reconhecer que, na cronologia, apresentam-se dados insuficientes para avaliar as zonas de conhecimento de Y. A relação estabelecida nas disciplinas de História, Sociologia e, por exemplo, Geografia, entre outras, com o conceito de espaço foram elementos que auxiliaram a formação da linha de tempo no nível do pensamento do sujeito, ou seja, por meio da linguagem interna. Nesse sentido, o texto, suscitou em Y a escrita de dados da atividade de sobrevivência (trabalhar na roça) e de fatos que mudaram a sua vida (ocorrência do sarampo, tempo em que parou de estudar e reinício dos estudos).

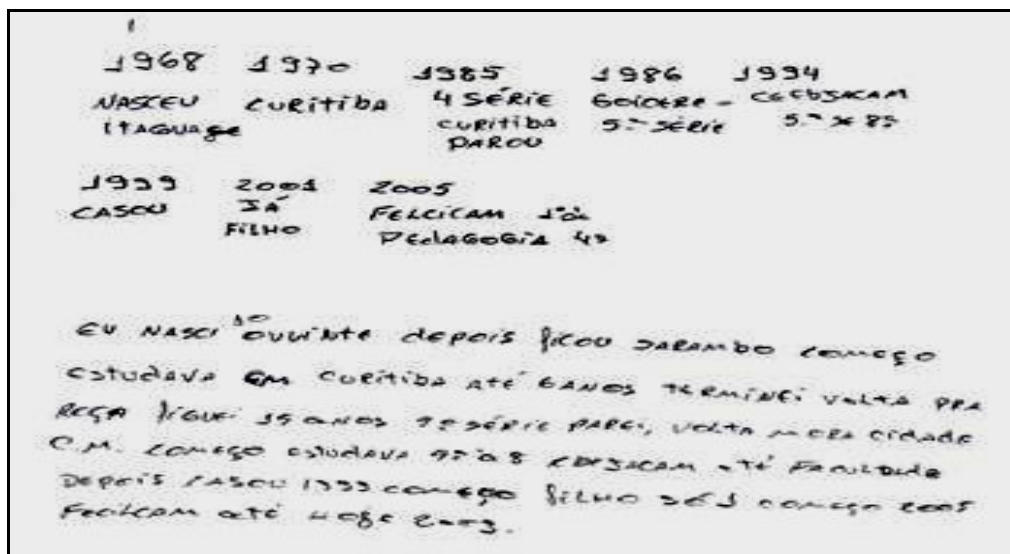


FIGURA 1 - LINHA DO TEMPO

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

Para o leitor ouvinte, quanto mais palavras e regras gramaticais forem exploradas no texto melhor será a compreensão do que se lê. Com base em Sacks (1998), citando Luria, podemos afirmar que o processo de fala ou de sinais se dá na mesma área cerebral dos ouvintes: o ouvinte destro encaminha estímulos sonoros diretamente para o hemisfério esquerdo do cérebro; o surdo destro encaminha estímulos visuais para o hemisfério esquerdo também. Para o surdo, a dificuldade está em oralizar, porque se trata de elaborar psiquicamente uma língua que não lhe é natural e o obstáculo maior está em captar os estímulos externos de som em primeira instância. Desse modo, o aparelho visual terá que captar esses sons materializados em palavra na boca do ouvinte ou no papel, de forma escrita.

Assim Y, filho de família ouvinte, com uma histórico escolar marcado pelo oralismo, com auxílio de intérprete da LIBRAS, desde o primeiro ano de Pedagogia, foi capaz de escrever o texto acima de um jeito surdo, ou seja, esse aluno, como os demais da pesquisa, investiu tempo para aprender um idioma oral, numa troca entre uma pessoa que fala e outra que escuta. Observa-se que a comunicação verbal pela fala deve constranger mais o surdo do que na verbalização escrita. Na primeira, na qual ele não fala e nem escuta, não há tempo para lembrar palavras adequadas para se expressar e nem o ouvido para

internalizar a gramática da língua oral. Na escrita, quando não é cópia, além de se sentir mais à vontade, terá um tempo maior para selecionar as palavras e, sobretudo, mostrar sua forma peculiar de receber estímulos, pensar e expressar-se.

Com base em Zhinkin (1969), podemos afirmar que Y compreende as funções comunicativas da linguagem – a função de denominação e a função predicativa. As palavras servem para denominar os objetos e processos reais, porém não constitui a linguagem, ou seja, para expressar o pensamento, juízos, deve haver uma combinação de palavras que indiquem o predicado do juízo, por exemplo:

– *ficou sarampo; volta prá roça.*

As funções comunicativas da linguagem, bem como as conexões temporais entre as palavras ocorrem sob a influência da linguagem de outras pessoas que já as conhecem nas condições da vida social. Portanto, o conceito de tempo demanda relações de conhecimentos de diversas áreas. Concluindo nossa análise sobre a produção de Y, podemos dizer que ele formou o conceito de periodização proposto na aula.

O espaço geográfico é histórico e socialmente produzido. Seu entendimento exige, por sua vez, a compreensão das relações que os Homens estabelecem entre si com a Natureza. Isso nos remete com o tratamento com dois conceitos muito importantes: o de processo de trabalho e o de relações sociais de produção (PARANÁ, 2008, p. 87).

Um episódio vivenciado ilustra como esse processo se realiza no contexto da sala de aula. A Aluna U, com ar constrangido e pensativo, após um tempo, escreve apenas

+ ou –

e K escreve:

— *não posso escrever, mas se tivesse livro eu escrevia.*

é a resposta à solicitação para elaborar um texto escrito sobre o assunto da aula de direito. A escrita dos alunos denota algo mais que a não-formação de conceito. No texto de U, visualiza-se a capacidade em utilizar sinais matemáticos para representar uma mensagem em Língua Portuguesa. E, na de K, uma capacidade

mais avançada que a de Y quanto ao uso das flexões verbais. Vemos em K uma proximidade da escrita verbal, oficial e, por outro lado, uma inserção no mundo da cultura comum, porque, se ele tivesse livro, é possível que copiaria e ficaria no plano retórico do conhecimento.

J estava lendo uma crítica sobre a valorização do professor. Então, perguntamos-lhe sobre o que havia entendido com a leitura do texto. E ela respondeu:

- é quando um professor tem uma boa valorização profissional na educação e luta pela valorização do professor.

Com base em Gramsci (1989), podemos declarar que não houve formação de conceito, porque não relaciona o texto com os acontecimentos concretos da categoria profissional em estudo, tendo em sua mãe uma representante desse coletivo, visto ter declarado, conforme o quadro, não saber o salário dela. Portanto, conforme o autor referenciado, predomina uma escola de tradição verbal, de discurso retórico, ou seja, falta a J a corporeidade material do certo.

O texto abaixo foi extraído da prova de P, com autorização da professora da disciplina Psicologia do Consumidor:

1. Os grupos tornam-se para o indivíduo o ponto de referência para seus julgamentos e concepção de si. A partir dos fatores sociais do comportamento do consumidor, responda:
 - a) Quais as diferenças entre os grupos primários e os grupos secundários (1,0)
 - b) Quais as características de um líder de opinião e sua influência sobre o comportamento dos seguidores (1,0)
2. O que é uma classe social e quais indicadores devem ser utilizados para estudar o vínculo entre classe social e comportamento de compra? Justifique sua resposta a partir de exemplos (1,5).
3. Explique a abordagem de estilo de vida por atividades, interesses e opiniões (AIO). (1,0)
4. Explique como a cultura influencia o comportamento de compra e consumo. Justifique a sua resposta a partir de exemplos. (1,0)
5. De acordo com Karsaklian (2004, p. 73), "A atitude, com relação a um produto ou marca, é uma predisposição para avaliá-lo de certa forma". A partir da afirmação da autora responda a questão: Você recebeu uma pesquisa de intenção de votos em que os eleitores apresentam uma atitude negativa em relação ao candidato do governo. Explique como você elaboraria uma campanha, considerando os componentes cognitivos, afetivos e conativo da atitude, visando uma mudança de atitude destes eleitores. (1,5)

FIGURA 2 – TEXTO DE PROVA

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

No decorrer da realização da prova, pudemos verificar que P solicitou várias vezes orientação da intérprete e entregou a prova sem respondê-la. A partir da suposição de que não estava havendo compreensão do texto, solicitamos a P

para atribuir sinônimos, por escrito, às palavras que ele próprio destacou como conhecidas, a saber: consumidor, grupos primários, estilo de vida, Karsaklian, campanha, ao que obtivemos:

- Consumidor:
 - *quando as pessoas discutem sobre marketing, produto;*
- Grupos primários:
 - *primeiro, segundo;*
- Estilo de vida:
 - *dentro da vida;*
- Karsaklian:
 - *nome do homem;*
- Campanha:
 - *não tem LIBRAS.*

O vocabulário formado pelo aluno demonstra que, “quando o leitor se encontra diante de muitas dificuldades de pronúncia ou de significado, ele se estanca, desconfia de suas próprias forças e aptidões, e não se consegue fazê-lo sair de um estado de passividade intelectual, no qual sua inteligência apodrece” (GRAMSCI, 1989, p. 187). Para o autor, subsídios técnicos, tais como a pronúncia de nomes e o significado de termos têm importância na interpretação do texto.

Vimos que as interpretações de P das expressões textuais não passam de construções mecânicas, uma vez que os sinônimos acima não se aproximam do sentido literal da palavra. Com base em Luria (1978), o trabalho com o surdo deve passar pela síntese das sensações isoladas, pela transformação destas em percepção ao exigir diferenciação e reconhecimento do objeto de conhecimento. O conceito científico requer o exercício de sensações complexas e de um processo perceptivo capaz de selecionar características, abstrair e confrontar conhecimentos anteriores, para, enfim, segundo Leontiev (1970) o aluno discernir o conceito dos termos técnicos das disciplinas do Ensino Superior.

A formação de conceito, segundo Vigotsky (2000), é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um hábito mental; é um ato real e complexo, que não pode ser apreendido por memorização. Com base nessa afirmação, entendemos o posicionamento de P

ao reconhecer o esforço da professora e da intérprete em ensinar os termos que aparecem nos textos, no entanto o aluno diz que,

– é difícil gravar vocabulário novo da Língua Portuguesa, a língua portuguesa não faz parte do meu dia, não me comunico com essa língua.

As declarações - *Não foi possível observar; não consegue responder a questão porque não estuda*, referentes aos sujeitos N, Z, O, I e X, expressam um desconhecimento em relação ao ponto fundamental da inserção do aluno com necessidades especiais na escola que é a apreensão dos conteúdos ministrados na sala comum. Nesse sentido, o aluno está de corpo presente no ES sem a participação de sua mente na aprendizagem e no desenvolvimento.

Em relação ao aluno H, é evidenciada uma preocupação muito grande com a aquisição do conteúdo por parte do corpo docente do curso, até ofertando aula duplicada (manhã aula comum e tarde, apoio). As provas e trabalhos realizados por H mostram que o aluno tem dificuldade em formar conceitos, por isso tem matérias pendentes. Na aula observada, o professor apresentou a matéria *Estratégias de funções e fusão de empresas*, com o apoio de um livro. E, no decorrer da aula, os alunos ouvintes relacionavam o assunto em estudo com suas experiências; H manteve-se alheio à aula, com seu olhar direcionado para baixo; somente no final da aula teve uma atitude ativa, a de copiar a instrução da tarefa: estudar o conteúdo para seminário na próxima aula. H perdeu momentos importantes para questionar sobre os termos desconhecidos no livro, atividade que iria auxiliá-lo na compreensão do texto em casa, e preparação para o seminário; como adotou a Língua Portuguesa como sua linguagem comunicativa, devia fazer inferências tal qual seus colegas o fizeram. Desse modo, fundamentando-nos em Gramsci (1989), podemos afirmar que o professor estabeleceu atividades para formação de conceito.

Na observação da aula de S, apresentação de projeto de prática, a situação inverte-se se for comparada à situação de J. S manteve-se a aula toda ocupada em por em dia trabalhos atrasados. No entanto, mesmo dedicada a uma tarefa alheia à aula, conseguia fazer inferências na apresentação de suas colegas. Ao contrário de J, relacionou o relato de prática sobre educação

ambiental com os acontecimentos concretos da vida de parentes que mobiliaram suas casas com móveis descartados nos Estados Unidos da América do Norte e relatou com orgulho que seu projeto de prática foi com o ensino de LIBRAS no ensino fundamental de 1.^a a 4.^a séries. Conforme Gramsci (1989), podemos deduzir que houve em S uma corporeidade material do conteúdo trabalhado na aula de prática de projetos com a percepção ativa na formação de conceitos, já que ficou claro em seus relatos esporádicos o seu entendimento. A relação teoria-prática de S mostra a noção que essa aluna formou de uma geografia socioeconômica, visto que a leitura da realidade de imigrantes brasileiros em busca de trabalho fora do Brasil representa a formação científica na superação de uma concepção mágica do mundo e da natureza.

Ainda sobre a formação de conceito em S, recorremos a Gurianov (1969), porque, para realizar a formação, inclusive quando já se tem um referencial teórico, é indispensável explorá-lo na prática; essa ação repetida torna-se um hábito, de maneira organizada (teoria, elaboração de projeto, prática, seminário, relatório) e com um fim determinado (formação de conceito), resulta num treinamento de modo a consolidar a aprendizagem.

É possível que a compreensão de T demonstrada na aula de Operações Elementares sobre linhas de uma matriz seja resultante de um conjunto de determinações ocorridas anteriormente e das ações realizadas no momento da aula observada:

- Com a chegada de T, atrasado, a professora pediu que nos sentássemos ao lado dele e de sua intérprete de forma a não atrapalhar a visão do aluno ao quadro de giz;
- Assim que T tomou consciência da matéria no quadro de giz passou a prestar atenção na lousa;
- O conteúdo fora visto pelo aluno no ano anterior;
- As explicações da intérprete pareciam ser claras e T se preocupou em não deixar que ficassem dúvidas na aula;
- O aluno questionava professor e intérprete sobre o assunto da aula;
- Apresentação do conteúdo à classe, passo a passo na lousa;
- Solução de situações problema no caderno e no quadro de giz e explicação imediata do processo de solução;

- A demonstração de simpatia para conosco e para com o colega ao lado, comparando resultado da tarefa.

A primeira impressão foi a de que o aluno T era realmente um aluno indisciplinado conforme o relato da escola. Entrou atrasado na sala, vindo da outra turma, escorregando no piso, como se fosse uma criança brincando.

No processo de observação tivemos oportunidade de participar de aula sobre escrita em sinais. Sobre esta aula, é possível afirmar, com base em Gramsci (1989), que T demonstrou ter consciência, ou seja, ter compromisso político e filosófico com seus companheiros surdos, a partir do interesse em debater e aprender signos e também em colaborar, em grupo, com a formação de ícones da escrita em sinais. T mostrou-se livre, porque, nas vezes em que um participante era solicitado a demonstrar sua escrita na lousa para correção coletiva, lá se apresentava um texto de T entre os de outros alunos surdos. Entre os textos elaborados por T, destacamos um intitulado *O acidente*:

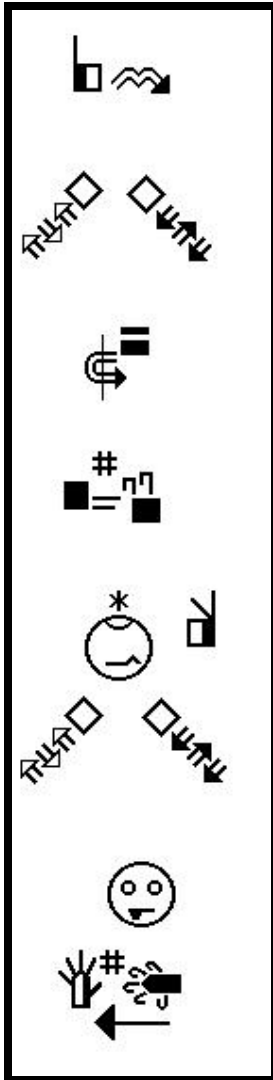


FIGURA 3 – O ACIDENTE
 FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

O Acidente

– Um homem andou e sentou no carro, ele estava bêbado, dirigiu e bateu.

Obs. O palestrante desenhou no quadro de giz um carro que parecia ter batido e disse que era para os participantes escreverem a história.

Para analisar o desenvolvimento da aprendizagem de T em relação à escrita de sinais, recorreremos a Leontiev (1992), porque, para esse autor, o conteúdo deve constituir o motivo e o objetivo da atividade.

Desse modo, o motivo da aula – a escrita em sinais e o objetivo do estudo, que é o domínio do conteúdo, foram apresentados como uma unidade. Na realização da atividade, T participava com vontade de escrever a sua escrita natural; em cada ação, traços psicológicos da emoção e dos sentimentos de T eram governados pelo objeto de estudo e pela direção do resultado dessa atividade. O respeito a cada texto reelaborado na lousa, com correções discutidas com o grupo e a colocação simultânea de textos produzidos, permitia a sensação de uma relação vital por meio do envolvimento com a ação.

Concluimos a análise do comportamento de T no curso de Escrita em Sinais, afirmando que a sua participação ativa nas tarefas não é determinada pela reprovação ou por um espírito descobridor, indica que a aprendizagem ocorre graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente e o ensino superior exerce a orientação para que o aluno se aproprie de métodos de estudo na exploração de seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais. De qualquer modo, o aluno demonstra que entrou numa fase de autonomia intelectual em direção à investigação científica.

Com a participação de T no curso de escrita em sinais, observamos elementos como iniciativa coletiva com função social e orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade pública, uma vez que as funções dessa escrita são fortalecer a comunicação entre surdos e a socialização de conhecimento.

Se tomarmos a história da escrita como apoio teórico da análise da escrita em sinais, vemos que, por um lado, esta se inclui no conhecimento acumulado pela coletividade e, de outro, constitui-se no indivíduo enquanto processo psicológico independente e, ao mesmo tempo, contribui para formação de outros processos psíquicos.

Os vestígios da primeira fase da comunicação escrita, a pictográfica, mostram que o pensamento se expressava por desenhos esquemáticos sem nenhuma relação com os sons, por exemplo, o desenho de um ginele com um pau na mão, cinco barcos com dez figuras em cada uma delas, e um tortuga com três círculos ovais, significava: *50 homens com seu chefe atravessaram o lago em 5 barcos em 3 dias*. Essa expressão da língua verbal, ao ser transcrita para a LIBRAS, tomou o seguinte formato:

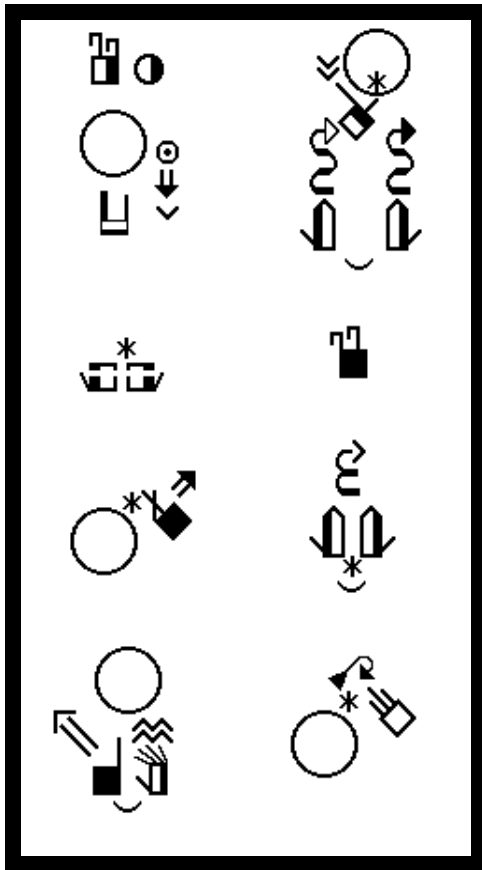


FIGURA 4 - TEXTO QUE EM PORTUGUÊS QUER DIZER *50 HOMENS COM SEU CHEFE ATRAVESSARAM O LAGO EM 5 BARCOS EM 3 DIAS*.

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA.

Na história da escrita, o ideograma ocorre numa segunda fase de desenvolvimento da espécie humana. Ao comparar a escrita em sinais com essa modalidade, é possível estabelecer semelhança, já que ambas expressam o pensamento e a denominação do objeto e, uma e outra, não estão vinculadas com o som das palavras no idioma correspondente. Segue a argumentação de Zhinkin (1969) a respeito de como funciona o uso social dos ideogramas:

Os chineses, que falam em distintos dialetos, pronunciam de diferentes maneiras os mesmos ideogramas, porém têm para eles o mesmo significado. [...] A cifra 4 em espanhol, se lê cuatro, em francês quatre, em alemão vier, em russo chetire, em português 4, porém, em todas as línguas tem o mesmo significado.

Sugere que, no país onde é adotada a comunicação ideográfica, existe um tipo de escrita comum a surdos e ouvintes naturalmente. E será importante para as próximas gerações que se preserve essa modalidade acessível para ambos, tendo em vista que a oralidade é possível só aos ouvintes.

Percebemos que, no momento em que a pesquisa **Aquisição de conceitos por alunos surdos inseridos no ensino superior** se realiza, o conhecimento que se tem é o de que a escrita da Língua de Sinais (LS) está em estudo a partir de 1984; portanto, é uma modalidade em formação. Desse modo, busca-se uma explicação científica na concepção histórico-cultural para contribuir com o estabelecimento dessa escrita nos planos social e legal.

Quanto ao desenvolvimento individual da escrita em sinais, entendemos que os caracteres da escrita da LS, apresentados por T, partem da consciência das mãos, da visão, do corpo enfim, como analisadores da realidade objetiva. Essa relação corpo-tempo (20 anos aproximadamente), de pesquisa para a formatação de sinais gráficos para a língua de sinais, faz compreender a proximidade dos sinais com o objeto de sua origem histórica, por exemplo, o círculo representando a cabeça do sujeito, o quadrado lembrando a palma da mão e pequenos traços que lembram os dedos, já que o avanço da pesquisa e a prática farão com que a grafia vá se distanciando cada vez mais do objeto que representa, tornando-se cada vez mais econômica.

A experiência escolar de T e seu convívio com a sociedade, mesmo que seja com a Língua Portuguesa e com a LIBRAS, possibilitou-lhe um desenvolvimento de funções psicológicas que são adquiridas no início da aprendizagem, por exemplo, o de diferenciar linguagem coloquial em LIBRAS de sua representação gráfica; o da atenção por meio da percepção visual da palavra, procurando decifrar a função das letras associada ao alfabeto manual; e o de escrever o que pensa, demonstrada nos textos em escrita de sinais.

O aluno T domina a aprendizagem da escrita em sinais nas três etapas preconizadas por Zhinkin (1969): fixa sua atenção nos elementos que compõem os sinais³⁸ (ou ícones, ou ideogramas), e como deve sentar-se, como deve coordenar os movimentos da escrita, como utilizar o lápis e o papel; sua atenção

³⁸ Sinais na LIBRAS, palavra correspondente à letra na escrita da Língua Portuguesa.

principal se fixa no desenho dos sinais, ainda que a representação de seus elementos e a observação de regras técnicas se automatiza; na escrita coordenada, sua atenção se fixa particularmente na unificação dos sinais no ícone³⁹, em conservar o aspecto regular e uniforme dos sinais por seu tamanho, inclinação, situação e distribuição no espaço; e sua escrita rápida e coordenada constitui-se na fase superior da aprendizagem da escrita na qual T se encontra.

³⁹ Ícone, termo usado na pesquisa que corresponde à palavra na Língua Portuguesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que os estudos teóricos realizados e a análise de dados colhidos reúnem os principais pressupostos teóricos e práticos necessários para responder à pergunta: o Ensino Superior forma conceitos em alunos surdos?

O levantamento dos dados iniciou-se pela análise do Censo Escolar de 2007, realizado pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Pesquisa, MEC/INEP, que apresenta em seus resultados alunos com necessidades especiais matriculados no Ensino Superior. Entre estes, há 1.576 em destaque na área auditiva, subdivididos na tabela em surdocegueira 169, deficiência auditiva 994 e em surdez 413 (BRASIL, 2007). Estes dados também apontam que um significativo número de alunos surdos está matriculado em instituições particulares, tais como Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia.

Estas mesmas fontes oficiais apontam 122 alunos surdos no Ensino Superior na Região Sul do país, nela, o Estado do Paraná absorve 36 alunos (30% dos alunos da Região Sul), sendo que 23 deles (63% dos alunos no Estado do Paraná) estão inseridos em instituições particulares e comunitárias, confessionais e filantrópicas, ou seja, a maioria dos alunos está matriculada na rede particular. Além desta realidade desfavorável, sabe-se que um grande percentual desses alunos não chega ao término do curso.

Desse modo, o estudo da formação de conceitos dos alunos surdos no Ensino Superior constituiu-se, antes de tudo, em uma necessidade, já que os estudos a respeito da prática de sala de aula são escassos e demandam pesquisas e ações políticas para que estas possam contribuir para modificar as condições de vida desses indivíduos. Nesta direção, realizou-se uma busca de dados diretamente junto às instituições de ES do Estado do Paraná, por meio de cartas, telefonemas e e-mails, o que resultou na localização de quarenta alunos surdos matriculados nesse nível educacional no ano de 2008.

Quanto à metodologia da pesquisa, os referenciais da escola dialética indicaram a análise da prática educativa como um critério para compreender como o ensino propicia a formação de conceito no aluno. E, cientificando-se de

que a formação de conceito envolve processos psíquicos superiores e que se desenvolve sob a intervenção pedagógica, buscamos conhecer esses processos em sala de aula.

Desse modo, a prática educativa foi analisada em nove salas de aula de duas instituições, uma pública e outra particular, e treze alunos com idades entre 21 e 42 anos foram envolvidos na pesquisa. Objetivando conhecer os processos desenvolvidos na aprendizagem, os dados colhidos foram classificados em duas categorias, uma tratou da mediação por meio dos recursos humanos e materiais e a outra tratou da formação e concretude de conceitos.

A observação da mediação de recursos humanos considerou a atuação dos professores, uma vez que, com base em Luria (1991), pode-se afirmar que a linguagem verbal ou a de sinais transmite para o aluno, por meio da generalização e da abstração, conhecimentos e experiências que ele levaria muito tempo apara aprender por si mesmo, lendo ou tirando conclusões da própria prática.

Quanto à atuação dos professores, dado o acompanhamento feito, concluímos que estes não se valem de uma metodologia adequada ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos surdos para que estes apreendam os objetivos do Ensino Superior, isto é, que seja possibilitada a eles a formação de conceitos. Desse modo, a formação desses alunos está aquém da proposta gramsciana de vir a incorporar o conhecimento por meio da unidade teoria-prática, visto que, na pesquisa de campo realizada em apenas uma das aulas, observamos uma proposta sistematizada de prática em seminário, mas o aluno surdo que compunha a classe ficou excluído. A observação das demais práticas educativas demonstrou ser a prova o motivo central da aula e o único critério para avaliar a formação de conceito.

Sob os pressupostos da concepção histórico-cultural, constatamos que o ensino se encontra enfraquecido diante da omissão em apresentar ao aluno o objetivo e o conteúdo como motivo da aula; em não enfrentar o desafio de aprender a língua natural do aluno surdo com ele próprio para lhe transmitir o conhecimento; em não enfrentar a si mesmo no desafio de orientar a escrita, senão em sinais, pelo menos na verbal. Apoiada nessa perspectiva, a pesquisa verificou que, no plano de ação, não houve perguntas aos alunos surdos para

aferir se compreenderam o conteúdo, ainda, somente em uma aula, houve tarefas e correções das mesmas.

Podemos afirmar que o estudo dos conteúdos não partiu, em nenhum momento, do conhecimento prévio do aluno surdo sobre o assunto; a condução desse estudo conteudístico não apresentou problematização para instigar o aluno ao próximo passo da ação pedagógica, que seria a instrumentalização. Portanto, o pensar cientificamente sobre um tema, que, no início da aula era senso comum, tornou-se distante em virtude da metodologia utilizada.

Observamos que a interação entre os alunos surdos com seus professores e colegas ocorreu de modo insuficiente. Esse fato se reflete nas produções dos alunos, nas quais é possível perceber a dificuldade na compreensão dos conteúdos trabalhados; constatamos situações em que o aluno não sabia o tema em pauta na aula.

A observação demonstrou que equipamentos e textos são pouco utilizados. Apenas em duas aulas o texto foi colocado completo no quadro de giz, acessando aos surdos a visualização do conteúdo, ainda que estes encontrem dificuldade para compreender a LP escrita. Pela observação, constatamos: é fato que não há preocupação de aproximar o aluno surdo dos termos técnicos e desconhecidos da língua portuguesa nos textos estudados. Contudo, alguns poucos fatos isolados puderam ser observados em sentido contrário – ainda que timidamente. Por exemplo, em uma aula, foi solicitada aos alunos a construção de uma linha do tempo para mostrar a história de vida do aluno. O aluno surdo a produziu, a qual foi recolhida pelo professor para ser avaliada.

Quanto à utilização de equipamentos, observou-se que o computador foi utilizado pelos alunos em aula e na prova, todavia, este recurso ficou restrito às aulas de informática. Há evidências de que se desconsidera a riqueza de sinais, signos e conteúdos culturais que poderiam ser explorados por meio desse mediador material.

Baseando-se na observação, podemos afirmar que, em relação à formação e concretude de conceitos em alunos surdos, o Ensino Superior não vem desempenhando seu papel. Mas esta não é a única dificuldade observada, outro importante e complexo impedimento fica evidenciado no depoimento de um aluno surdo, relativo ao baixo aproveitamento que teve em uma aula. No relato dele, a

professora explicou a matéria e a intérprete retransmitiu esta explicação em LIBRAS, mas ainda assim não houve a compreensão. Para ele ninguém tem culpa de ele não aprender, sequer ele tem esta culpa, visto esquecer as palavras em português, já que estas não são colocadas em prática.

Portanto, pelo acima exposto, a dimensão do conceito formado pelo aluno surdo sobre o seu fracasso em relação aos conteúdos supera as dificuldades em sala de aula e extrapola para o plano social. As convicções teóricas desse aluno ficam aqui registradas para serem ponderadas pela escola.

Concluimos, com base em Gurevich (1969), que, em iguais condições de ensino, os alunos surdos elaboram seus conteúdos de modo distinto. Um pode desanimar diante das perguntas sem respostas sobre a língua nacional, outro, reclamar do vocabulário não compreendido, outro, persistir sem entender devido a sua dificuldade e outro, como no caso acima, tomar uma iniciativa de declarar sua impotência diante dos processos de ensino.

Confirmamos, por meio da pesquisa, a importância que se deve dar à palavra e à linguagem, são meios que influenciam nos sentimentos do indivíduo. Nesse sentido, explica-se a irritabilidade acentuada de alguns alunos surdos que rejeitam a língua de sinais. Nesse caso, podemos concluir, com base em Blagonadezhina (1969), que a ausência da comunicação em sinais como meio para motivar suas emoções e sentimentos foi uma das possíveis causas das reações contrariadas desses sujeitos, já que esta, além de reduzir sua ansiedade, possibilita a interação com a realidade objetiva e com as transformações humanas.

Constatamos, na pesquisa, que a ciência e a legislação entendem a língua de sinais como forma natural de transmissão de conhecimentos ao surdo e que esta deve ser uma ferramenta de trabalho do professor; no entanto, verificou-se que os alunos têm o ensino mediado por uma segunda pessoa – a intérprete. Vimos que, sob um esforço considerado desumano por Vygotski (1997) nos estudos de defectologia, os surdos conseguem algumas aprendizagens, como, na pesquisa realizada, no caso do aluno que conseguiu elaborar sua história de vida e o aluno que conseguiu resolver alguns exercícios na matéria pendente.

A interpretação de textos de prova na tela do computador e impressos impossibilitou aos surdos dar respostas nas provas por não entenderem a escrita

verbal. Na observação, ficou claro que a fala causa um constrangimento maior no surdo que a leitura. Na fala, não havia tempo para lembrar palavras adequadas para se expressar e nem o ouvido para reelaborar a mensagem do interlocutor. Na escrita, havia esse tempo maior para selecionar as palavras e, especialmente, demonstrar sua forma peculiar de pensar e se expressar.

Concluimos com Zhinkin (1969) que compreender as funções de denominação e predicação da linguagem não basta para entender um texto verbal, isto é, as palavras servem para denominar os objetos e processos reais, porém não constituem a linguagem; para expressar o pensamento ou juízo é necessário haver uma combinação de palavras que indiquem o predicado do juízo. Observamos que esses quesitos mais as conexões temporais da linguagem chegam ao surdo de modo incompleto, por ocorrerem sob a influência da linguagem de outras pessoas que já as conhecem nas condições da vida social.

Nesse sentido, as expressões em resposta a questões colocadas aos surdos foram respondidas de modo breve ou usando recursos matemáticos que não são usados na escrita oficial.

Observou-se que a surdez coloca o surdo em desvantagem quanto a informações da realidade objetiva e, devido a esse fato, este não relaciona o texto com os acontecimentos concretos. Portanto, a escola de tradição verbal e de discurso retórico que se tem implica ao surdo a falta de corporeidade material do certo.

Como exemplo, podemos referir o decorrido na realização de uma prova em que o aluno solicitou várias vezes orientação da intérprete e, mesmo assim, entregou a prova sem respondê-la. A partir da suposição de que não estava havendo compreensão do texto, solicitou-se que ele atribuisse sinônimos, por escrito, às palavras que ele próprio destacou como conhecidas; o resultado mostrou um entendimento completamente fora do contexto.

Por outro lado, observamos, em uma atividade de escrita na língua de sinais, a participação ativa e consciente de um aluno surdo na produção de textos que foram escritos individualmente e corrigidos no quadro de giz. Nesta atividade, confirmou-se a tese da concepção Histórico-Cultural: o aluno aprendeu a escrita de sua língua natural, todas as atividades estavam planejadas para o surdo, as tarefas foram corrigidas, o aluno foi questionado e o conceito foi por ele

elaborado. Evidenciou-se a formação do conceito da escrita por esse aluno em dois textos: o primeiro denominado *O acidente*, produzido em sala de aula, o segundo intitulado *Cinquenta homens atravessaram um lago*, foi produzido fora do ambiente de aula a pedido da pesquisadora.

Na tarefa acima descrita, o motivo da aula – a escrita em sinais – e o objetivo do estudo, que é o domínio do conteúdo, foram apresentados como uma unidade; a atividade ocorreu de modo que o aluno participava com vontade de escrever a sua escrita natural; em cada ação, os traços psicológicos da emoção e dos sentimentos eram governados pelo objeto de estudo e pela direção do resultado dessa atividade. O respeito a cada texto reelaborado na lousa, com correções discutidas com o grupo e a colocação simultânea de textos produzidos permitia a sensação de uma relação vital por meio do envolvimento com a ação.

Concluimos que o conceito é mais do que um conjunto de conhecimentos sobre um objeto de estudo, é saber utilizá-lo e operar com ele, incluindo a generalização, ou seja, a análise e a síntese. Portanto, concluimos, ainda, a partir dos estudos da concepção Histórico-Cultural, da proposta da escola unitária, da Pedagogia Histórico-Crítica e da observação direta em sala de aula, que a formação de conceitos em alunos surdos resulta da comunicação por meio dos mediadores, a saber: da língua brasileira de sinais (LIBRAS); da escrita em sinais; da participação ativa nas tarefas; da orientação para que o aluno se aproprie de métodos de estudo na exploração de seminários, bibliotecas e laboratórios experimentais.

REFERÊNCIAS

BLAGONADEZHINA, L. V. Las emociones y los sentimientos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo. 1969. p.355 -382.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC. 2001.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 848 de 1972**. Implementação de técnicas instrucionais e serviços especializados nas esferas pública e particular para o atendimento da excepcionalidade e sua adaptação ao meio. Brasília, DF, 1972.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Emendas constitucionais à Constituição Federal de 1967**: emenda de 17 de outubro de 1969. Brasília, DF, 1969.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. MEC/IDEB, 2007. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 5.692/71. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 4024/61. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC.

_____. Ministério da Educação. **Lei n.º 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a acessibilidade mediante a supressão de barreiras nas vias e espaços públicos, entre elas barreiras na comunicação e dá outras providências. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados. Brasília, DF: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172 (2001). **Plano Nacional de Educação: Educação Especial**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, DF: MEC, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 3.284**, de 7 de novembro de 2003 – Ensino Superior. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: Portal do MEC.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto n.º 5.626**, de 24 de abril de 2005. Regulamenta o art. 18 da Lei 10.098 e a Lei 10.436. Brasília, DF: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo de 2007-alunos portadores de necessidades especiais matriculados nos cursos de graduação, presenciais e à distância e Cursos Seqüenciais**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação especial no ensino médio**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2007.

_____. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer do n.º 848/72**, Trata da Normalização de pessoas com deficiência. Brasília, DF, MEC/INEP, 1972.

_____. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº3 de 3 de agosto de 2005**. Define Normas nacionais para ampliação do ensino fundamental de nove anos de duração. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DO IMPÉRIO DO BRAZIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro, 1824.

_____. Senado da República. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. 1. ed. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Conselho Federal de Educação. **Resolução n.º 02**, de 24 de fevereiro de 1981. Autoriza a concessão de dilatação de prazo de conclusão do curso de graduação aos alunos portadores de deficiência física, afecções congênitas ou adquiridas. Brasília, DF: CFE, 1981.

BUENO, G. S. **Educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2002.

_____. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

EASTMAN, G. C. **Sign-me Alice and Laurent Clerc: a profile**. San Diego: Dawnsign, 1997.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GASPARIM, J. L. Desafios teóricos e possibilidades práticas do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Porto Alegre, 2008. ENDIPE, 14. **Anais...** Porto Alegre: Edpucrs, 2008. CD 1.

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

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GROCE, N. E. **Everyone here spoke signe language: hereditary deafness on Martha's Vineyards**. 8 ed. Cambridge: Harvard University, 1997.

GURIANOV, E. V. Los hábitos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México:, 1969. p. 404 .- 430.

GUREVICH, K. M. Los actos voluntarios y los hábitos: Los actos voluntarios. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p. 385-403.

IGNATIEV, E. I. La imaginación. In: In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p.308-338.

JANNUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1992.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 35-47

KASSAR, M. C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 19, n. 46, 20-25, 1998.

LEONTIEV, A. **Linguagem e razão humana**. Tradução de Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, 1970.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1964.

_____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Ícone, 1992b. p.143.-189.

_____. **Sensación y percepción.** Tradução de Pedro Mateo Merino. Barcelona: Fontanella, 1978. (Coleção: Breviários da Conduta Humana, n. 6).

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. **Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Moraes, 1991. p.77-94.

_____. **Linguagem e pensamento.** Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LONDRINA. Universidade Estadual de Londrina. **Programa de Acompanhamento a Estudantes com Necessidades Especiais.** UEL: PROENE, Londrina, 2008.

_____. **Fundamentos de neuropsicologia.** Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: Universidade de São Paulo, 1981.

MACCIOCCI, M. A. **A favor de Gramsci.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MARX, K.; ENGELS, F. Tradução de Pietro Nassetti. **Manifesto do partido comunista.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. Crítica da educação e do ensino. Tradução de Ana Maria Rabaça. Lisboa: Moraes, 1979.

_____. Cartas. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, 1964.

MARX, K. Teses Contra Feuerbach. In: MARX, Karl. **Os Pensadores.** Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 50-53.

MORI, N. N. R. Deficiência sensorial auditiva e inclusão. In: MORI, N. N. R. (Org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva.** Maringá, PR: Eduem, 2008. p. 81-91.

PARANÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. **Normas para educação especial no sistema de ensino.** Câmara de Legislação e Normas: Deliberação n.º 020/86, de 21 de novembro de 1986., Curitiba: CEE, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para os anos finais do Ensino Fundamental.** Disponível em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acessado em: 27 ago. 2008.

_____. Lei nº 12095/98. Lei Estadual nº 120 de 1998, que reconhece a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais. Curitiba, 1998.

PONTA GROSSA. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Comissão Permanente de Seleção**. UEPG, Ponta Grossa, 2008;

QUADROS, R. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RODRIGUES, Z. **Histórico da educação dos surdos**. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/3639/1/historico-da-educacao-dos-surdos/pagina1.html>>. Acesso em: 28 jan. 2009.

ROSÁRIO, Maria do. **Projeto de Lei nº 4.673 de 2004**. Reconhece a profissão de intérprete da Língua de Sinais Brasileira. Comissão de trabalho Administração e Serviço Público. Brasília, 2004.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 69-94.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP: Autores Associados, v. 12 n. 34, p. 152-165, jan/abr. 2007.

_____. **A nova lei da educação**: LDB Trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007c.

SHEMIKIN, F. N. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S.L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p.232-275.

SHIMAZAKI, E. M.; LEMES, M. J. Fundamentos da educação dos surdos. In: MORI, N. N. R. (Org.). **Fundamentos da deficiência sensorial auditiva**. Maringá, PR: Eduem, 2008. p. 13-29.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SMIRNOV, A. A. La atención. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p.177-200.

SOKOLOV, E.N. Los fenomenos perceptivos. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicología**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p. 95-143

STRATTON, P; HAYES, N. **Dicionário de psicologia**. Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de defectología. Tradução de Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor Dis, 1997, v. V.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e Inguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZHINKIN, N.I. El Lenguaje. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. **Psicologia**. Tradução de Florencio Villa Landa. México: Grijalbo, 1969. p.276.-307.

6 APÊNDICES

SUJEITOS	Mediação professor/aluno	Interação entre alunos
Y	A professora referiu-se à sala como um todo e nenhuma vez a Y em particular	
U	U permaneceu alheia a aula, sentada ao fundo da sala, conversando com a intérprete sobre outros assuntos.	Os colegas saúdam U em sinais, à chegada atrasada.
K	K chegou atrasado, sentou-se ao fundo da sala, de costas para o professor, manteve-se em outro assunto com a intérprete.	Os colegas de turma mostram interesse em comunicar e LS com K. A turma recebeu noção básica de LIBRAS logo que K inseriu-se na turma.
J	Insuficiente para J entender os termos do texto. Para a intérprete, os textos trazem historicidade muito longa, precisa delimitação para surdo.	Colaboram emprestando material.
N	Deixou uma atividade para atender à exigência administrativa.	A interação foi evidente, pois N trabalhava em grupo.
T	A professora pediu para que eu me sentasse ao lado de T e de sua intérprete de forma a não atrapalhar a visão do aluno ao quadro de giz.	Prestava atenção em colega mais próximo de sua carteira
H	O professor pôs-se à frente da turma e leu e comentou a matéria; alguns alunos ouvintes portavam o livro para acompanhar a explanação do professor e havia pouco diálogo professor/aluno na sala; H não tinha o livro e olhou para o rosto do professor ao descobrir que havia uma tarefa no quadro de giz.	Não houve.
P	A intérprete leu a prova e fazendo a versão em LIBRAS para o aluno. Quando indagada por P, a professora respondia com outra pergunta: “você lembra da aula? Lembra que coloquei no quadro”; à pergunta do aluno sobre o significado da	No início da aula, houve confusão na sala devido à prova. As relações com o aluno surdo pareciam amistosas. Nada foi revelado em termos de ajuda.

	palavra abordagem, ela respondeu: “é o método de análise do estilo de vida” e lembrou a aula, na qual foi explicado cada método de análise de estilo de vida e continuou dizendo que a gente estudou vários fatores e um deles é a cultura e quero que P explique como a cultura influencia o fator compra e dê um exemplo para ilustrar. Quando solicitada pelo aluno, a professora fazia tentativas para ser entendida. O aluno entendia a comunicação imediata com a professora e a intérprete, no entanto não conseguia lembrar a matéria. Ao pedido de uma nova chance de prova, ela respondeu que P teria uma subchance, ou seja, uma prova que exige o estudo dos bimestres anteriores. Cansado olhou para a pesquisadora e explicou: “sim, a professora explicou a matéria, sim, a intérprete também explicou, ninguém tem culpa de eu não aprender, acontece que esqueço as palavras em português, pois não as pratico”.	
S	S ficou envolvida durante a aula e com a ajuda da intérprete usou o tempo para elaborar um trabalho de outra disciplina. Não houve, em nenhum momento, referência da professora em relação à S.	Por parte dos grupos de ouvintes não houve atitude de interação para com S, cada grupo falava sobre o projeto para si mesmos, movimentando o rosto para todos os lados, menos para S fazer uma leitura labial ou de expressão facial; por outro lado, uma colega de classe emprestou um texto para S sobre o trabalho que elaborava durante a aula.
Z	O professor evitava se aproximar de Z	A interação se dava somente com o computador e com o intérprete ligeiramente.
O	O professor evitava se aproximar de O	A interação se dava somente com o computador e com o intérprete ligeiramente.

I	Deixou uma atividade para atender exigência administrativa.	A interação foi evidente, já que N trabalhava em grupo.
X	O professor evitava se aproximar de X	A interação se dava somente com o computador e com o intérprete ligeiramente.

QUADRO 7 - CATEGORIA OBSERVAÇÃO MEDIAÇÃO PROFESSOR ALUNO E INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

SUJEITOS	Comportamento/iniciativa do aluno
Y	Observava-se em Y um pouco de desânimo
U	À parte.
K	Em relação à aula, nenhuma.
J	A aluna reclamou “palavra desenvolvimento não existe no vocabulário surdo”; Não sabe qual é o salário de sua mãe que é professora.
N	N falou do prazer em fazer o curso.
T	Ao ter dúvidas, T solicitou mais de uma vez a explicação da professora.
H	Há iniciativa sob pressão
P	P, duas ou três vezes, solicitou a orientação da professora; explicou a razão de não aprender a matéria; Comentou a fala rápida da professora e sobre a linguagem muito técnica do conteúdo; Indagou sobre significado da palavra abordagem; Solicitou chance para outra prova; Comentou: - “é difícil gravar vocabulário novo da Língua Portuguesa; Solicitou, várias vezes, a intervenção da intérprete para explicação da prova;
S	Esporadicamente S intervinha nas apresentações de projetos das demais colegas e, numa dessas interferências, declarou que desenvolveu um projeto de Ensino da Língua de Sinais com um grupo de colegas numa escola de Ensino Fundamental.
Z	Z solicitou, várias vezes, intervenção do intérprete.
O	O solicitou, várias vezes, intervenção do intérprete
I	Falou do prazer em fazer o curso
X	X não pedia intervenção.

QUADRO 8 - CATEGORIA OBSERVAÇÃO COMPORTAMENTO/INICIATIVA DO ALUNO

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA

SUJEITOS	Mediação professor/aluno
Y	Ver abaixo Periodização da vida de Y
U	Ver abaixo textos produzidos por U
K	Não houve. O professor comentou ao término da aula que, no início do ano, aconselhou para K sentar mais na frente na sala de aula.
J	Insuficiente para fazer J entender termos do texto.
N	Não foi possível observar.
T	Houve várias vezes e a professora ora explicava a matéria para ele, ora retomava o assunto para a turma.
H	Texto do livro com os termos próprios do assunto; o professor ilustrava com exemplos práticos.
P	Intérprete e aluno disseram que a fala rápida da professora e a linguagem muito técnica do conteúdo tornava difícil encontrar o sinal. Ver abaixo texto de prova de P; Indagou sobre significado da palavra abordagem; Solicitou chance para outra prova; Comentou: - “é difícil gravar vocabulário novo da Língua Portuguesa; Solicitou várias vezes a intervenção da intérprete para explicação da prova; As questões de prova foram elaboradas em conformidade ao autor do texto selecionado pela professora.
S	Não havia uma cópia do projeto para os colegas que estavam na aula. Cada grupo apresentava o seu e, desse modo, o texto para os demais permanecia na modalidade oral. E como S e sua intérprete continuavam preocupadas com outra matéria, a Língua de Sinais (LS) se manteve em silêncio.
Z	As instruções da prova em inglês
O	As instruções da prova em inglês
I	Não foi possível observar
X	As instruções da prova em inglês

QUADRO 9 - CATEGORIA: TEXTOS, CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA.

SUJEITOS	Formação e Concretude dos conceitos
Y	Ao ser exigida a elaboração da periodização da vida o aluno demonstrou conhecimento.
U	Ao ser solicitado para elaborar um texto escrito sobre o assunto da aula U escreveu “+ ou -.”
K	Ao ser solicitado para elaborar um texto escrito sobre o assunto da aula K escreveu “não posso escrever, mas se tivesse livro eu escrevia”.
J	Condições de trabalho para J é “Quando um professor tem uma boa valorização profissional na educação e luta pela valorização do professor. Qualificação do

	professor.”
N	Não foi possível observar.
T	As explicações da intérprete pareciam ser claras e T não permitiu que ficassem dúvidas.
H	Na aula, não houve, ficando a cargo do apoio pedagógico em horário alternado.
P	Em relação ao conteúdo da matéria não houve formação de conceito. Com a permissão da professora, utilizamos o texto da prova digitada para que P marcasse as palavras conhecidas e escrevesse o significado de algumas das marcadas por ele, e o resultado foi o de que não houve compreensão do assunto.
S	Pelas interferências da aluna na aula de projetos, ela teve percepção ativa na formação de conceitos, porque ficou claro em seus relatos esporádicos o seu entendimento.
Z	Informação do intérprete: Z não consegue responder a questão porque não estuda.
O	Informação do intérprete: O não consegue responder a questão porque não estuda.
I	Não foi possível observar a conclusão da tarefa, porque o grupo às vezes se dispersava.
X	Não houve nenhuma manifestação por parte do aluno e seus mediadores humanos que dessem a entender que estava havendo compreensão do conteúdo.

QUADRO 10 - CATEGORIA: TEXTOS, FORMAÇÃO E CONCRETUDE DOS CONCEITOS

FONTE: ARQUIVO DA PESQUISADORA