



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

ADRIANA FERNANDES BARROSO

**PROFESSOR BILÍNGUE PARA SURDOS: ANÁLISE DA PRÁTICA DE
LETRAMENTO POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO**

São Carlos – SP
2018

ADRIANA FERNANDES BARROSO

**PROFESSOR BILÍNGUE PARA SURDOS: ANÁLISE DA PRÁTICA DE
LETRAMENTO POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa, Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar), como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação Especial, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos – SP
2018

Barroso, Adriana Fernandes
PROFESSOR BILÍNGUE PARA SURDOS: ANÁLISE DA PRÁTICA DE
LETRAMENTO POR MEIO DA AUTOCONFRONTAÇÃO / Adriana
Fernandes Barroso. 2018. 109 p.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Profa. Dra Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Banca examinadora: Dra. Carla Ariel Vilaronga, Dra Lilian Cristina
Ribeiro Nascimento, Dra. ,Elsie Alejandrina Pérez Serrano

1. Educação Especial. 2. Surdez. 3. Formação de professores.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adriana Fernandes Barroso, realizada em 18/06/2018:

Profa. Dra Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
UFSCar

Profa. Dra. Carla Ariela Rips Vilaronaa
UFSCar

Profa. Dra/ Lilian Cristine Ribeiro Nascimento
UNICAMP

Profa. Dra. Elsie Alejandrina Pérez Serrano
UHO

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, por me iluminar e conduzindo nas escolhas que foram feitas durante este percurso.

Agradeço por todos aqueles que me inspiraram nesta caminhada e que fizeram parte desta construção, não vou citar nomes por medo de não fazer justiça ao esquecer de omitir alguém, pois posso considera-me abençoada por ter recebido tantas pequenas ajudas que somaram para que conseguisse realizar este trabalho.

Aos meus pais José Francisco e Maria Regina, pelo amor e doação, pois sem vocês não seria possível chegar até aqui. Aos meus irmãos, Juliana e Rodrigo, por desejarem o meu sucesso e minha felicidade.

Ao meu marido Roberto Bérghamo, por todo auxílio e compreensão durante estes dois anos, em que passamos por tantos momentos difíceis, mas que enfrentamos juntos, e que serviram para fortalecer nossa união.

À minha orientadora Cristina Lacerda, pela oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico, pela paciência durante todo o processo. Muito obrigada, por ser essa pessoa maravilhosa que é!

Ao Jacir Braz, meu agradecimento especial, pela sabedoria e humildade, por tantos anos de convivência que deixam marcas em minha vida, por me fazer acreditar que seria capaz, gratidão eterna.

À Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEEs/UFSCar). Em especial à secretária do PPGEEs, Eliane, sempre prestativa e eficiente.

À CAPES, pelo apoio financeiro, necessário e fundamental para a concretização desta pesquisa de mestrado.

Agradeço, também, à banca examinadora, pelas contribuições nesse estudo, e à professora sujeito desta pesquisa.

“É preciso sair da ilha para ver a ilha.

Não nos vemos se não saímos de nós.”

José Saramago

RESUMO

Este trabalho buscou conhecer melhor o trabalho do professor bilíngue a partir da análise que ele mesmo faz da sua própria atuação, em situação de interação em sala de aula, no ensino fundamental. Também investiga como o professor se vê, tecendo e vinculando sentidos aos diálogos e estimulando uma interação verbal e social agregada à produção de conhecimentos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, em que os dados foram coletados nas aulas de português de uma sala bilíngue do ensino fundamental, em uma rede municipal de ensino, em uma cidade de médio porte do interior paulista. A coleta dos dados foi feita, em um primeiro momento, nas aulas de português através da filmagem das aulas, cujos registros foram utilizados para um segundo momento da pesquisa, em que houve o processo de confrontação, entre o professor e a sua própria atividade de trabalho, momentos estes que também foram gravados e transcritos para análise, seguindo a formulação de autoconfrontação simples proposta por Yves Clot. Os dados analisados, sob a fundamentação da abordagem histórico-cultural de Vygotsky e, amparada por pressupostos da teoria enunciativa bakhtiniana, indicam que a metodologia da autoconfrontação simples, possibilita que o professor bilíngue, faça uma reflexão sobre suas práticas, identificando quais são suas ações de mediação que contribuem para a construção de sentidos, na relação com a escrita em português, mediadas pelas interações discursivas em Língua Brasileira de Sinais, demonstrando a eficácia metodológica para desencadear uma autorreflexão no professor, que almeja aperfeiçoar sua prática em sala de aula. A análise dos dados indica a pertinência da discussão sobre práticas pedagógicas em sala bilíngue, visando a qualidade no ensino do português escrito como segunda língua; além de permitir ver aspectos da relação docente e de aprendizagem que servirão como indicativos de possíveis caminhos para a formação dos professores que atendam a este público.

Palavras-chave: Educação Especial. Surdez. Bilinguismo. Práticas pedagógicas. Formação de professores.

ABSTRACT

This study had as main goal to verify the analysis of teachers' practices, within a classroom interaction approach at elementary school. Also, to investigate how the teachers' self-image, commenting and binding meanings to dialogues and stimulating verbal and social interaction connected with knowledge production. It is a qualitative study, whereby the data were collected in portuguese classes in a elementary school' bilingual classrom, in a municipal school located in a city of São Paulo state. The data colect was conducted, first, in the portuguese classes thru shooting the classes in such, the recordings were used in the next stage of the research, when the data was confronted between the teachers and their own work activities, those moments also were recorded and transcribed to analysis, considering the formulation of simple self-confrontation. The data analised, under Vygotsky' historical social approach, and, with postulates of Bakthin's theory of enunciation, indicated which are the medication actions that contribute to constructe meanings, considering the relation between writing in portuguese, mediated by discursive interactions in Brazilian Signal Language, showing the methodological effectiveness to create a self-thinking in the teachers that is looking foward to improve their education practices within the classroom. The data analysis indicated that the discussion about educational practices in bilingual classroms is importante, considering the quality of teaching portuguese writing as a second language; furthermore, allow to see aspects of the teacher-learning relationship that will enable possible ways to provide teacher formation for this audience.

Keywords: Special Education. Deafness. Bilingualism. Education Practices. Teacher Formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

FIGURA – 1 Três gerações de Estudos da Psicologia do Trabalho

58

LISTA DE SIGLAS

APAE	ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO EXCEPCIONAIS
AEE	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
CNAM	CONSERVATORIE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO
Libras	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS
L1	PRIMEIRA LÍNGUA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
PNEE	POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PPGEEs	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UDN	UNIÃO DEMOCRÁTICA NACIOANAL
USAID	AGÊNCIA NORTE-AMERICANA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIOANAL
UFSCar	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

SUMARIO

Apresentação.....	11
Introdução.....	13
Capítulo 1- Discutindo o trabalho docente no deslocamento histórico.....	16
1.1. Educação da era Vargas aos dias atuais: seu reflexo na formação docente e na educação de surdo.....	22
1.2. Sobre o trabalho do professor e possibilidades de reflexão.....	29
Capítulo 2 – A educação de surdos e a inserção do professor Bilíngue para surdos no contexto histórico e social brasileiro.....	31
2.1. Algumas considerações sobre a formação do professor Bilíngue.....	37
2.2. Práticas de letramento na educação Bilíngue para surdos.....	43
2.3. O difícil papel dos professores bilíngues para surdos: ensinar o português como segunda língua.....	49
2.4. Aquisição de língua materna: o espaço escolar como ambiente em que ocorre a aquisição da Libras para os alunos surdos.....	53
Capítulo 3 - Metodologia de autoconfrontação de Yves Clot	60
3.1. A Primeira Geração	60
3.1.2. A Segunda Geração	62
3.1.3. A Terceira Geração	64
3.2. A Metodologia da autoconfrontação simples proposta por Yves Clot	66
Capítulo 4 - Natureza da pesquisa	70
4.1. Procedimentos Éticos	70
4.2. Participantes	71
4.3. Local.....	72
4.4. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	72
4.5. Procedimentos e Análise de dados	74
Capítulo 5 - Análise das Categorias Temáticas.....	76
5.1. A mediação pedagógica: estratégias da professora para levar os alunos ao desenvolvimento.....	76
5.2. A prática pedagógica: as possibilidades para uma atividade real.....	80
5.3. Autoconfrontação como espaço de reflexão.....	90
Considerações Finais.....	96
Referências.....	101

APRESENTAÇÃO

No final do ano de 1998 me formei em fonoaudiologia, e no primeiro semestre de 1999 fui convidada, pela APAE de Batatais, para fazer parte de uma equipe, com especialistas de diferentes áreas, para atuar no sistema regular de ensino municipal, com o objetivo de prevenir problemas de dificuldade de aprendizagem que poderiam causar evasão escolar ou encaminhamento para o ensino especializado, projeto este financiado pelo município.

Em 2005, houve uma mudança na gestão municipal, quando fui redirecionada para atuar dentro da instituição APAE de Batatais, em específico, com alunos na faixa etária entre 6 e 14 anos. Foi quando trabalhei em parceria com uma professora especialista em atendimento a deficientes auditivos na abordagem da comunicação total, me interessei pelas atividades desta professora e tive a oportunidade de aprender o alfabeto manual, utilizado apenas como instrumento para apoiar o ensino do português escrito para os alunos deficientes auditivos, que realizavam leitura labial. Fiquei encantada com a comunicação em sinais que os alunos mantinham entre si, pois vim de uma formação acadêmica totalmente oralista, que não me ofereceu oportunidade de vivenciar, na prática, tal atendimento. Meus estágios obrigatórios, na formação inicial, foram com enfoque de atendimento clínico e, no caso dos deficientes auditivos, o enfoque era para a estimulação do resíduo auditivo, colocação de fonemas, treino articulatorio e leitura labial.

No ano de 2007, fui trabalhar na cidade de Cajuru, também na instituição de educação especial APAE. Nesta instituição foi estipulado que eu trabalharia com um grupo de alunos surdos, na faixa etária de 13 a 18 anos, em que todos faziam uso de prótese auditiva, mas sem ganho funcional, e com dificuldade de realizarem leitura labial. Estes alunos se comunicavam precariamente por sinais aprendidos em ambiente familiar, mas nenhum deles sabia a Libras.

Manifestei o interesse, junto à direção da instituição, em desenvolver um trabalho próximo ao que aprendi na outra instituição – com enfoque na comunicação total. Recebi apoio da administração para realizar uma nova proposta de trabalho, já que os atendimentos fonoaudiológicos convencionais, baseados no oralismo, não apresentaram uma evolução satisfatória no decorrer dos anos. Neste instante, é que fui tomar conhecimento que o professor de educação física, da instituição, tinha fluência em Libras e estava tentando padronizar os sinais caseiros dos alunos, ensinando-lhes a língua brasileira de sinais.

Propus-me a desenvolver uma parceria junto com este professor, e foi quando compreendi, através da prática, o quanto a Libras é fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo. Foi possível observar o desenvolvimento, relativamente rápido, em relação à

idade e ao estágio de linguagem, que os alunos surdos apresentavam após o início do trabalho e o quanto desenvolviam a cada semana a partir do uso da Libras. Lembrava-me sempre do início quando não havia o mínimo de condições de estabelecer uma comunicação com eles. Aos poucos, conforme o trabalho, foi sendo desenvolvido, eles começaram a aumentar suas narrativas em sinais, até chegar a um ponto em que sinalizavam tantas coisas que, nem eu mesma conseguia entender, mas que me trazia uma grande satisfação, por ver a alegria nos seus olhos, ao conseguirem se comunicar, entre si, e conosco.

Cada vez mais fui me envolvendo e interessando pelo trabalho que estava realizando, comecei a procurar referências teóricas para descobrir novas maneiras de atuar e, através da leitura de alguns artigos disponíveis sobre o assunto percebi as grandes possibilidades que estavam em minhas mãos para contribuir com a educação destes alunos surdos e desenvolver um atendimento fonoaudiológico bilingue, que não tive a oportunidade de conhecer na formação inicial.

Surgiu, portanto, a necessidade de buscar me aprimorar e, ao encontrar as disciplinas oferecidas pela Prof.^a Cristina B. F. de Lacerda, na UFSCar, até então meu referencial teórico no assunto, é que acreditei ser esse um bom caminho a ser seguido na busca de aprender coisas novas. Após ser aceita como aluna ouvinte em suas aulas, percebi que as próprias modificações que vivenciei na minha história profissional evoluíram com as diferentes concepções e evoluções da Educação Especial no Brasil, especialmente quando se refere à especificidade do sujeito surdo.

Com a aprovação na seleção do mestrado do PPGEEs da UFSCar, em 2016, ingressei no Grupo de Pesquisa Surdez Abordagem Bilingue, o qual tem colaborado para minhas descobertas de novos conhecimentos. Nesse cenário, pude desenvolver meu estudo e espero que ele contribua para a educação oferecida nas escolas para os alunos surdos.

Introdução

A educação bilíngue para surdos, regulamentada no Decreto nº 5626/05, prevê o acesso aos conteúdos escolares em toda as áreas do conhecimento, em sala de aula com língua de instrução Libras na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Infelizmente, ainda são poucos os espaços educacionais que desenvolvem práticas de letramento, com alunos surdos, considerando o português como segunda língua. Diante da necessidade de ampliar o conhecimento sobre este espaço educacional e como ocorre a atuação deste professor bilíngue, responsável pelo ensino fundamental é que desenvolvemos este estudo.

O objetivo geral da pesquisa é investigar quais são as análises que o professor bilíngue faz da própria atuação profissional, no momento que organiza e aplica as atividades de letramento para alunos surdos.

Elencamos como objetivos específicos observar atividades de ensino adotadas pelos professores bilíngues para o processo de letramento; e investigar o papel de mediação do professor nas interações discursivas em Libras para a construção de sentido, na relação com a escrita em português.

Para isso, no primeiro capítulo, buscamos compreender os acontecimentos históricos que levaram à atual configuração do trabalho docente, os motivos que fizeram com que a educação inicial dos professores ocorresse de forma fragmentada e o senso de pertencimento ao seu grupo profissional perdesse importância. O professor passou, meramente, a ser um transmissor de conhecimentos descontextualizados e alienados, meramente memorizados e repetidos, que não relacionavam o conhecimento teórico com a realidade prática.

A opção feita para analisar este contexto profissional se deu através da utilização da metodologia da autoconfrontação, descrita na Clínica da atividade, por Yves Clot, que tenta resgatar o senso de pertencimento de grupo aos professores e, para que eles percebam se suas práticas de ensino estão diretamente ligadas com a vivência diária dos seus alunos e se elas estão conseguindo tecer uma relação de sentido e importância da aprendizagem escolar.

Este fio condutor de pensamento, presente na pesquisa, nasce da incorporação da Clínica da atividade, que se apoia nos escritos de Vygotsky, principal referencial teórico da pesquisa, e de Marx. Estes autores postulavam ser, por intermédio do trabalho, que o homem se constitui como tal. Para os autores, o trabalho permite ao homem se humanizar e se transformar e transformar o mundo em que vive.

Nesse sentido, nosso olhar ao investigar a atuação do professor, utilizando a autoconfrontação, foi um olhar sócio-histórico, em que observamos se ao confrontar-se com sua atuação, o docente seria capaz de transforma-se e de transformar seu espaço de atuação.

O segundo capítulo tratou especificamente do contexto da educação para os alunos surdos e suas especificidades, tendo como foco o professor bilingue para surdos. No início do século XX, a formação docente, de maneira geral, consistia em transmitir conhecimentos técnicos para reduzir a capacidade discursiva do professor, e isolar o seu discurso, de uma forma que não respondesse às necessidades do universo multicultural da escola. Essa formação não seria mais suficiente, principalmente, após as novas leis de inclusão, em que a diversidade multicultural da escola se ampliou, obrigando os professores a repensarem suas práticas de ensino e a enxergarem a diversidade e que suas aulas padronizadas já não eram acessíveis para todos os alunos.

Diante desta análise, discutiremos o caso específico do professor bilingue para surdos, que, ao ensinar a língua portuguesa escrita, está ensinando uma segunda língua. Sendo assim, a memorização de conteúdo sem significados torna-se muito mais difícil, exigindo do professor bilingue que na sua prática busque atividades de significação para o sujeito, que, em um primeiro momento, será na língua de sua constituição, para que, no segundo momento, consiga aprender o código escrito de uma segunda língua.

No terceiro capítulo, falaremos sobre a proposta metodológica de Yves Clot, que é de melhorar as condições de trabalho e do trabalhador, despertando nele sua importância profissional e o anseio de produzir para a melhora e desenvolvimento do grupo que socialmente pertence, de modo a lhe devolver orgulho de classe.

Conforme proposto por Clot, o método pode servir como instrumento para despertar a consciência e resgatar o poder de agir do professor para que ele reflita o quanto ele pode, ou não, modificar suas ações durante sua atuação prática, como realiza seu planejamento de aula, se participa efetivamente, ou não, para construção do currículo, para que repense sua atuação e constate se realmente está conseguindo intermediar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade junto ao aluno.

No quarto capítulo, será descrita a trajetória metodológica utilizada neste estudo, considerando que, além de ser um instrumento de coleta de dados e produção de conhecimento, as análises que o professor bilingue faz de suas práticas, durante a autoconfrontação, são também um instrumento de reflexão que podem contribuir com sua formação continuada.

O quinto capítulo apresenta os resultados e as discussões dos dados coletados nas sessões de autoconfrontação, buscando a compreensão da prática pedagógica através da perspectiva sócio-histórica, explorando nas análises dos dados os conceitos de mediação e, de zona do desenvolvimento proximal, em que ressaltamos a concepção de desenvolvimento e aprendizagem elaborada por Vygotsky.

Para concluir o estudo, nas considerações finais, diante do que foi pesquisado, afirma-se a relevância desse estudo para a área, pois de maneira geral, há poucos trabalhos que analisam as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores bilíngues para surdos, além do ineditismo da utilização deste método com este profissional, certos de que, resta para o professor do século XXI a responsabilidade de desenvolver uma educação realmente inclusiva para todos.

Capítulo 1 – Discutindo o trabalho docente no deslocamento histórico

Para se entender a situação atual do trabalho docente, o primeiro passo, talvez, seja compreender aspectos da evolução dos acontecimentos históricos, políticos e econômicos, que precederam e que ainda estão em curso, e que impuseram uma série de condicionantes que determinam, mesmo que de forma inconsciente, a vida e atuação dos profissionais docentes. Demonstrar a origem dos problemas que assolam a vida desses trabalhadores, desvelando as origens comuns dos próprios trabalhadores, talvez possa reforçar um certo senso de “pertencimento”, que foi se perdendo no decorrer dos acontecimentos históricos, de modo que, com mais consciência de si mesmos, possam desenvolver um diálogo, compreensível a todos, que possibilite atuar coletiva e efetivamente na solução dos problemas que envolvem sua atuação profissional.

Para tanto, é necessário recuar no tempo e elucidar as atividades do trabalhador escravo e do trabalhador “livre”. No sec. XIX, tanto os lavradores ex-escravos, quanto os camponeses “livres” eram, em sua maioria, analfabetos, e teriam suas vidas transformadas pelo advento da revolução industrial. Marx (1987) destaca que os ex-escravos foram libertados sem nenhum planejamento que os incluísse nas novas relações sociais que se impunham, e deste modo, ou permaneceram trabalhando, precariamente, como braçais nas lavouras, ou se deslocaram para as cidades, se alojando nas periferias, em busca de trabalho.

Segundo Marx (1987), na Europa e na Ásia, milhões de camponeses seriam removidos do campo e teriam sua mão de obra, barata e abundante, absorvida pelas primeiras fábricas. Aqueles que não conseguiam se adequar, seriam forçados a imigrar para outras terras em busca de trabalho. Ambos os grupos tinham como “moeda de troca” apenas sua força de trabalho braçal, pois suas habilidades campesinas, e outros saberes desenvolvidos durante gerações, não se adequavam às exigências das indústrias que se instalavam nas periferias das cidades. Poucos se aventuraram nas atividades comerciais, devido a sua precária situação financeira e falta de tradição no ramo. Muitos ex-escravos eram habilidosos artesãos, mas, devido a sua condição social, não pertenciam a nenhuma corporação de ofício autônoma, poucos eram alfabetizados e sua educação se limitava ao desenvolvimento de habilidades destinadas à servidão.

Os imigrantes europeus e asiáticos que possuíam habilidades artesanais, como pedreiros, alfaiates, padeiros, entre outros, passariam a trabalhar oferecendo seus serviços para a edificação e manutenção dessa nova estrutura econômica. Outros ainda abandonariam suas antigas profissões e passariam a trabalhar nas fábricas.

O trabalho artesanal qualificado, quer seja livre ou escravo, era atividade que dependia de uma longa iniciação, que envolvia o sujeito que se iniciava, em um longo período de atividades, onde este ocupava a condição de “aprendiz”.

As atividades de aprendizagem, segundo Franco (2001), se davam em uma divisão de saberes específicos, sendo a figura do “mestre” “respeitada” e “invejada”, pois era ele quem detinha o conhecimento almejado e acumulara uma infinidade de saberes necessários. O aprendiz, que sofria as duras penas nas oficinas, ocupava as posições mais baixas, realizava os trabalhos mais grosseiros, vislumbrava o dia em que ascenderia à condição de oficial, contramestre e finalmente mestre.

Segundo Franco (2001), as corporações de ofício se compunham de três classes: os mestres, os oficiais (companheiros ou jornaleiros) e os aprendizes. Os mestres eram líderes, que acolhiam os oficiais e responsáveis pelo adestramento dos aprendizes, e detinham o conhecimento, as ferramentas e forneciam a matéria-prima. A extensão do aprendizado variava de acordo com o ramo, podendo durar anos. Esta estrutura de organização do trabalho perdurou até a revolução industrial.

Nesse tipo de labor, onde as divisões de trabalho se davam em uma relação entre “mestre e aprendiz”, o sujeito intuía um senso natural de pertencimento ao grupo em que atuava, percebendo sua atividade de aprendizagem, como algo importante e necessário. O autor ressalta, ainda, que a ascensão social naquele grupo, que defendia interesses comuns, estava determinada pela dedicação a uma integralidade de atividades paulatinas, que conferiam ao trabalhador artesão um certo “orgulho de classe” e uma posse do seu saber.

As antigas atividades artesanais, onde o trabalhador era senhor dos seus saberes, passariam a ser substituídas, de forma contundente, pelos processos de mecanização e produção seriada.

O desenvolvimento da maquinaria e a divisão do trabalho levam o trabalho dos proletários a perder todo caráter independente e com isso qualquer atrativo para o operário. Esse se torna um simples acessório da máquina, do qual só se requer a operação mais simples, mais monótona, mais fácil de aprender (MARX; ENGELS, 1996, p. 72).

Nas primeiras fábricas, que ainda trabalhavam com processos de manufatura, onde as habilidades individuais acumuladas ainda eram necessárias, seriam feitas as primeiras divisões e fragmentações do trabalho, que impediriam o indivíduo (antigo artesão) de possuir a totalidade do saber sobre o seu fazer.

O aprendizado na fábrica passa a atender a esta política de fragmentação e alienação, quando o conhecimento completo das atividades laborais passa a ser alheia ao trabalhador. Lentamente, o antigo artesão vai perdendo o senso de pertencimento a sua atividade, que se torna, a cada dia, menos relevante e fragmentada, tornando-se, ele também, um indivíduo fragmentado.

A divisão do trabalho, o princípio característico da manufatura, exige o isolamento das diferentes fases de produção e sua independência recíproca como outros tantos trabalhos parciais de caráter artesanal. Para estabelecer e manter a conexão entre as diferentes funções isoladas, é necessário o transporte ininterrupto do artigo de uma mão para outra e de um processo para outro. Isto representa, confrontando-se com a grande indústria mecanizada, uma limitação peculiar, custosa e imanente ao princípio da manufatura (MARX, 1987, p. 395).

Com o advento da produção industrial taylorista/fordista, nas primeiras décadas do século XX, a alienação é levada às últimas consequências.

Taylor exprime com cinismo brutal o objetivo da sociedade americana: desenvolver ao máximo, no trabalhador, as atitudes maquinais e automáticas, romper o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais, trata-se somente da fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, fase que é apenas mais intensa do que as precedentes e manifesta-se sob formas mais brutais, mas que também será superada com a criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos precedentes e, indubitavelmente, superior (GRAMSCI, 2001, p. 397).

O antigo artesão, agora operário individualizado, produzirá apenas fragmentos de fragmentos.

Um artífice que executa, uma após outra, as diversas operações parciais da produção de uma mercadoria, é obrigado ora a mudar de lugar, ora a mudar de ferramenta. A passagem de uma operação para outra interrompe o fluxo de seu trabalho e forma por assim dizer lacunas em seu dia de trabalho. Essas lacunas somem quando executa o dia inteiro continuamente uma única operação, ou desaparecem na medida em que diminuem as mudanças de operação (MARX, 1987, p. 391).

Marx (1987) afirma que o controle dos sentidos do operário se daria por completo. Sua visão, sua fala, seu movimento tátil, seu olfato e sua audição estarão sob severa vigilância e controle. Sua movimentação corporal na fábrica será controlada, restringindo seu campo de movimentação a, apenas, à proximidade das peças, que passam a sua frente, vindas através de uma esteira rolante, que trazia esses fragmentos de outro setor. Seu campo de visão seria

restrito, pois as janelas serão dispostas de modo a impedi-lo de ver o exterior e o céu, seu horário será controlado com mecanismos de ponto, sua fala será controlada impedindo-o de conversar com outro operário do lado, seu olfato será empobrecido pelos odores sempre iguais, ou desagradáveis do interior da fábrica, e do seu setor. Sua audição será esmagada pelo barulho ensurdecedor, ou pelo silêncio obrigatório.

O trabalhador deveria se adaptar ao ambiente de trabalho. Seu corpo deveria se acomodar à realidade da fábrica e não a fábrica ser moldada para as necessidades do operário. Esse novo operário não se sentirá pertencendo a nada que se relacione ao trabalho.

Se você é um operário classificado deve fazer exatamente o que este homem (o gerente) lhe mandar, de manhã à noite. Quando ele disser para levantar a barra e andar, você se levanta e anda, e quando ele mandar sentar, você senta e descansa. Você procederá assim durante o dia todo. E, mais ainda, sem reclamações. Um operário classificado faz justamente o que se lhe manda e não reclama (TAYLOR, 1990, p. 46).

As relações de poder na fábrica não se darão, necessariamente, por diferenças de saberes acumulados, mas de relações de adulação, delação e subserviência. O indivíduo entraria operário e sairia operário, sem nenhum acúmulo vasto de saberes que pudessem lhe conferir orgulho de classe ou grande poder de troca, gerando nele um individualismo crescente. Nesse contexto, as tentativas de os trabalhadores criarem corporações internas, como os sindicatos, tentando recuperar alguma forma de orgulho de categoria, seriam brutalmente combatidas e, quando impossível destruí-las, seriam toleradas, sob a mais severa vigilância.

Freyre (1998), quando fala sobre as “minorias”, situa neste contexto o lugar das mulheres que, em sua maioria, estavam restritas a tarefas domésticas e à prática de atividades artesanais utilitárias, “educadas” para serem mães e esposas, dentro do território familiar.

Com o advento da revolução industrial, as antigas estruturas sociais seriam abaladas e, até mesmo, demolidas. Nessa dinâmica de acúmulo de capital, a busca pelo aumento do número da mão de obra barata levaria as mulheres, e mesmo as crianças, a serem incorporadas ao mundo do operariado, sem, contudo, livrá-las dos afazeres domésticos que continuariam a fazer parte de sua educação.

À gerência é atribuída a função de reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis aos operários para execução do seu trabalho diário. [...] todo trabalho feito por operário no sistema antigo, como resultado de sua experiência pessoal, deve ser necessariamente aplicado pela direção no novo sistema, de acordo com as leis da ciência (TAYLOR, 1990, pp. 40-41).

O novo trabalhador, segundo Clot (2006), nascido sob esta realidade, iria criar uma série de defesas, inteiramente novas, para sobreviver a esse novo ambiente. Para controlá-los, o sistema industrial iria impor suas novas regras, criar metodologias de controle, obrigando-os a se acomodarem, deixando-lhes quase nenhum espaço para resistências coletivas e mesmo individuais.

No mundo do trabalho atual há uma gestão individualizante, mas há uma necessidade muito, muito forte do coletivo. E o coletivo não é simplesmente um valor que deveria ser defendido contra a corrente de uma sociedade que vai contra o coletivo. Eu creio que no mundo do trabalho atual, na indústria e nos serviços, sobretudo na área de serviços, o coletivo é a fonte do real. O coletivo é solicitado e, ao mesmo tempo, interdito e eu penso que é a causa profunda do sofrimento no nível profissional (CLOT, 2006, p. 103).

Para este autor, as novas técnicas de controle e vigilância seriam apresentadas para esse novo indivíduo como algo naturalmente aceitável e a nova educação espelhariá essa nova realidade. E, como seria, a partir destas novas relações sociais, a educação que o capitalismo ofereceria a esse indivíduo, que foi alçado à condição de operário?

Havia a exigência de uma escola para todos, que partia das necessidades da industrialização, uma vez que, além da necessidade da formação técnica, as mães deixariam seus afazeres domésticos para trabalharem na indústria, exigindo um novo espaço para as crianças.

Surgem, portanto, dois modelos de escola: a primeira teria como objetivo instruir os trabalhadores, tornando-os mais eficientes e disciplinados em suas funções; a segunda, com níveis mais elevados de ensino, para preparar sujeitos pensantes, seria destinada aos ricos, com o intuito de exercerem os serviços de mando.

A educação, destinada aos trabalhadores, deveria ser igual ao novo serviço a que ele se presta. Apenas formada por fragmentos desconexos do conhecimento, onde ele não perceberia uma inter-relação entre as partes, onde a totalidade ficaria obscurecida pela repetição de objetos que passariam pela sua frente, tal qual peças em uma fábrica. A história e a sociologia estudadas seriam a história dos “outros”, onde ele não seria reconhecido como um ator, mas, apenas, como um espectador.

A matemática seria passada como uma série de exercícios, que aparentariam não ter nenhum sentido ou utilidade prática, a não ser quando destinada a reforçar as habilidades para lidar com as peças da fábrica. Seria desestimulado seu reconhecimento como parte de algo coletivo maior, a não ser que esse coletivo estivesse a serviço do sistema estabelecido e destinado a aumentar sua produtividade.

Em nosso campo de estudo, esta forma de conceber a educação também interfere nas formas de ensinar e formas de aprender os diferentes conteúdos. O modo de funcionar da sociedade se pauta nos mesmos princípios e como consequência, o ensino da língua seria baseado no estudo descontextualizado da gramática oficial, onde ele, o trabalhador seria invisível ou insignificante. A gramática era a ciência suprema da língua e a preocupação com a sintaxe, que se preocupa com a forma, superava em muito a semântica que trata dos significados e dos contextos (FIORIN,2006). Essa falta de significado levou, lentamente, o trabalhador a desdenhar a educação, pois este não se via representado nesse ambiente.

A realização da forma escolar no aparelho escolar capitalista é diretamente responsável pelas modalidades segundo as quais este concorre para a reprodução das relações de produção capitalistas. Isto supõe evidentemente que nós elaboraríamos pouco a pouco uma definição sistemática da forma escolar, da qual nós simplesmente indicamos que ela repousa fundamentalmente sobre a separação escolar, a separação entre as práticas escolares e o trabalho produtivo (BAUDELLOT & ESTABLET, 1971, p. 298 *apud* SAVIANI, 2007, p.154).

Nesse contexto, homens e mulheres de origem operária veriam na carreira de professor uma forma de ascensão social. Buscariam a entrada no magistério, porém não deveriam levar a sua realidade social para o ambiente da educação. Assim sendo, restavam-lhes a negação, a renegação e a repressão, consciente ou inconsciente, de suas origens, atuando como peça impessoal de um sistema maior, a que eles não teriam acesso.

O magistério vem adquirindo, de forma crescente, aspectos estruturais similares aos do proletariado, isto é, vem se proletarizando. Isto significa que vem deixando de ter características próprias das profissões, tais como autonomia e controle sobre os meios, objeto e o processo do seu trabalho, para adquirir traços da situação estrutural próprios do trabalho assalariado proletário (ENGUITA, 1991, p. 176).

Traçando um paralelo entre as mudanças ocorridas na educação, com as transformações, contundentes, promovidas pela industrialização, podem ser percebidas similaridades nas novas abordagens de ensino, que se concretizaram no século XIX, e que passariam a orientar os novos programas curriculares durante o século XX. Buscou-se educar um número máximo de pessoas, mas o mínimo possível, apenas para que fossem capazes de executar tarefas repetitivas, que lhes eram impostas, sendo educados para respeitar as regras de obediência sem questionar as ordens de mando, para servir de mão de obra para as indústrias. A tarefa da escola era formar bons operários.

1.1 Educação da era Vargas aos dias atuais: seu reflexo na formação docente e na educação de surdos

Para iniciar a reflexão sobre a educação no Brasil no contexto atual, optou-se pelo estudo da era Vargas, pela relevância das reformas educacionais adotadas durante o governo de Getúlio Vargas. No Brasil, a mecanização e a anulação dos valores subjetivos dos trabalhadores seriam projetadas, também, para a profissão dos professores, pois, no início dos anos 30, Getúlio Vargas imporia ao país mudanças nos setores da economia, da educação e da cultura (BOUTIN; da SILVA, 2014).

As antigas estruturas escolares, os antigos currículos escolares, os antigos professores de cultura geral, que atuavam, em grande medida, educando apenas os filhos das elites, para as carreiras clássicas, como o magistério, o direito, a medicina e a engenharia, sofreriam mudanças radicais, pois passariam a atender a uma nova agenda, em que Vargas, instalando o “estado novo”, buscaria romper com o antigo sistema agrário, que dominava o Brasil, alinhando o país ao pensamento modernista industrial, baseado em princípios tayloristas (BOUTIN; da SILVA, 2014).

As iniciativas do governo Vargas na área educativa, como em outros campos tinha uma inspiração autoritária. O Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade, mas sem promover também, consistentemente, uma formação escolar totalitária, abrangendo todos os aspectos do universo cultural (FAUSTO, 2001, p.188).

Para Tonet (2014), Vargas busca ampliar os direitos dos trabalhadores, visando amenizar os conflitos que ocorriam nas fábricas e no campo, enfraquecendo o avanço dos movimentos comunistas que já se faziam perceber, também no Brasil.

A preparação da força de trabalho não pode se dar, como nos modos de produção anteriores, apenas no interior do próprio processo de trabalho. Além disso, a forma particular da sociabilidade capitalista, que articula desigualdade social com desigualdade formal, implica, por parte de todos e, portanto, também dos explorados, a adesão a esta forma de sociedade (TONET, 2014, p. 13).

A educação para os trabalhadores passaria a atender a essa nova agenda da modernização e, a entrada de milhares de trabalhadores nas escolas criaria um problema de ordem prática, pois não havia professores suficientes e qualificados para essa nova tarefa, e nem edifícios escolares adequados para atender a essa demanda (DAMIS, 2010).

Os assalariados seriam incapazes de pensar, justificava John Locke: Como reconhecê-los como cidadãos capazes de agir com racionalidade política? Eles seriam incapazes de governar suas vidas por princípios de ordem moral, raramente elevariam seus pensamentos acima de sua substância. Suas ações são desordeiras e ameaçariam a ordem. Por isso eles não poderiam saber, apenas precisavam acreditar. A educação para a cidadania não faria parte do universo da classe trabalhadora porque ela não seria cidadã (GOHN, 1992, p. 16).

Segundo Le Corbusier (2006), as escolas passariam a ser projetadas como locais de funcionalidade, onde as cargas simbólicas, que poderiam criar algum tipo de identidade particular com os alunos, seriam dissolvidas. O prédio escolar passaria a ser visto como uma

“fábrica”. Esse “novo edifício” seria um reflexo das novas abordagens econômicas, políticas e sociais, e dentro desse “novo espaço”, seria dada a nova educação. O professor passaria a ser um técnico em educação, com divisões do trabalho cada dia mais setorizadas e fragmentadas (DAMIS, 2010).

Aquele professor, com formação humanista e científica, passa a ser substituído pelo técnico de conhecimento fragmentado, com pouca formação multicultural, levando a uma diminuição do horizonte cultural do professor (CARVALHO, 2009).

O governo Vargas colocou em vigor projetos de reforma educacional, que na prática acentuaram a distinção entre o trabalho intelectual para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual enfatizando o ensino profissionalizante para as classes mais desfavorecidas, contribuindo para a planejada ascensão e ampliação do sistema capitalista e ao mesmo tempo para a transmissão de ideologias que impediam o questionamento da ordem em vigor (CARVALHO, 2009 p.188).

Essa proposta de desenvolver profissionais com apenas “conhecimentos técnicos” reduziu a capacidade discursiva do professor. Limitou seu universo a assuntos restritos a sua disciplina, impedindo-o de observar holisticamente os conflitos intrínsecos dos problemas da educação.

O interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país, a partir de 1937, refletiu no campo educacional...sua maior preocupação se concentrou em organizar um ensino industrial. Um decreto-lei janeiro de 1942, instituiu a Lei Orgânica do Ensino Industrial com o objetivo de preparar mão de obra fabril qualificada (FAUSTO, 1994, p. 367).

Esta imposição desestimulou uma busca por uma cultura mais universalista, levando o professor a se isolar em um discurso tecnicista, que não responde às necessidades do universo multicultural que se encontra nas escolas, e de seus multifacetados alunos.

Então, durante a ditadura militar (1964-1985) toda esta ideologia educacional foi reforçada, conforme aponta Saviani (2008), em defesa de ideais que englobavam uma formação essencialmente voltada para o desenvolvimento econômico e a hegemonia do sistema capitalista. E então, se inserem as propostas de um acordo político estabelecido entre o MEC (Ministério da Educação) e USAID (Agência Norte-Americana para o desenvolvimento Internacional), as quais tinham como objetivo planejar várias reformas para o ensino brasileiro de acordo com os direcionamentos dados por técnicos norte-americanos, contratados pelo governo brasileiro para este propósito. Esse modelo educacional vinha aliado ao cerceamento das liberdades e violência em relação aos trabalhadores.

A agência USAID, além de estabelecer os direcionamentos para a educação brasileira, na década de 60, também manteve sob seu controle as publicações, circulações e editoração dos livros didáticos a serem utilizados nas instituições de ensino do Brasil, reafirmando a lógica capitalista que contribuiu para que os trabalhadores permanecessem cada vez mais alienados e os proprietários cada vez mais ricos. Deixando, até os dias atuais, uma formação ideológica para que o ensino seja direcionado para que os alunos não se reconheçam enquanto seres históricos, capazes de romper com as estruturas alienantes presentes no meio social, formando, assim, uma sociedade civil passiva e sem um senso crítico frente a ações dos que dominam (SAVIANI, 2008).

A Lei aprovada em 11 de agosto de 1971, a Lei n. 5.692/71, que articulou o então denominado primário, com o antigo ginásio, institucionalizando que a duração do curso de primeiro grau seria de 8 anos, e também criando cursos profissionalizantes para o ensino de segundo grau, visando, assim, atender à formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 298).

Nesta escola, que refletia todo um processo histórico de dominação e alienação, estaria inserido, também, esse profissional, o professor e, por arrasto, o aluno. Para Piccolo (2015), é nesse contexto de exclusão social, provocado pela capitalização dos meios de produção, que buscava, primeiramente, o lucro em detrimento de interesses sociais, que os deficientes sofreriam uma discriminação ainda mais esmagadora, pois sua capacidade produtiva era, a priori, considerada inferior. Sua educação, em muitos casos, não era sequer considerada necessária, e sua presença, meramente tolerada. As teorias que permearam os discursos do final do sec. XIX e início do sec. XX, chegavam mesmo a considerar a viabilidade da manutenção da vida dos deficientes por considerá-los descartáveis.

Aos deficientes, eram reservadas atividades de pouca importância, sendo sua presença nas fábricas permitida somente na condição de auxiliares. Se as condições educacionais para

os considerados “normais” eram alienadoras, para os deficientes, considerados portadores de patologias, eram simplesmente excludentes. E, quando eram feitas tentativas de inclusão, para acesso à educação, eram impostas ao deficiente as mesmas metodologias educacionais aplicadas aos “normais” obrigando-os a se adequarem ao ensino vigente (PICCOLO, 2015).

Perante a realidade social imposta pelo capitalismo, como criar a sensação de comunidade, dentro do ambiente de trabalho quando, na verdade, o trabalhador sabe que é descartável? “Um sujeito social, em situação de trabalho real, sofre também sua condição social” (CLOT, 2010, p. 213).

Nesta situação educacional tecnicista desagregadora, similar ao que ocorreu com os trabalhadores da indústria, e que massacrava alunos e professores com marcado desinteresse social pelo deficiente e desprezo pelas diferenças, os alunos surdos se veriam em uma situação complexa, pois seria mais econômico “incluir-los”, usando os mesmos moldes utilizados para os alunos considerados normais, do que buscar compreender suas diferenças e necessidades peculiares.

As pessoas com deficiência, entre elas os surdos, frequentavam fundamentalmente dois tipos de espaços escolares, não menos alienantes que o descrito para os demais alunos. Ou estavam em escolas especiais (em sua maioria privadas) que tinham a tarefa de educar esses alunos, com propostas educacionais bastante precárias e o sucesso do ensino bastante restrito, ou eram integrados nas salas regulares das escolas comuns destinadas àqueles que se destacam, sempre assumindo o pressuposto de que os alunos com deficiência é que deveriam se adaptar à escola comum, e não o contrário.

Desse modelo de ensino decorre a crença de que os alunos deficientes são incapazes, necessitam ser segregados, ou pouco podem acompanhar a escolaridade integral. Aqueles alunos surdos que por ventura obtivessem um melhor desempenho seriam integrados, e receberiam uma escolarização com enfoque taylorista.

O professor que lidaria com os alunos surdos, seria o mesmo que trataria com os outros alunos e sofreria também com esse enfoque “taylorista”, pois se lhes imporia metas e resultados, do mesmo modo que ocorreria em uma linha de montagem industrial, onde as peças são trabalhadas de forma despersonalizada. Ocorre que as “peças” a serem produzidas são pessoas, que estão vivas e sentem, tanto os surdos, quanto não surdos. E como foi dito por Chaplin (1940), no filme O Grande Ditador “Não sois máquinas, Homens é que sois”.

A escola refletiria essa realidade econômica e cultural e o professor passaria a ser entendido como uma espécie de gerente de linha de produção, onde a produtividade sempre é medida através de números e de “resultados palpáveis” (BUTIN; da SILVA, 2014).

Dentro daquela perspectiva industrial, nem se cogitava a possibilidade da existência do professor bilíngue para surdos, o aluno é que teria que se conformar à escola. Essa discussão ainda demandaria muitas lutas e não estaria imune a todas as transformações ocorridas.

Retomando as considerações sobre o contexto legislativo, em 1946, após a era Vargas, foi promulgada a 5ª Constituição do Brasil (referência), e no artigo 5º, inciso XV, letra 'd' ficou definido que a legislação para a educação seria atributo da União. Entre 1948 e 1961 ocorreu uma grande disputa entre visões antagônicas sobre a educação. De um lado, os liberais oriundos do “Manifesto de 1932”, liderados por Fernando Azevedo, e os aliados aos intelectuais esquerdistas, liderados por Florestan Fernandes, defensores da escola pública e laica e, do outro lado, a Igreja Católica, os conservadores da UDN (União Democrática Nacional) defensores da educação privada e confessional. (FERREIRA, 2010)

Em 1948, chega ao congresso um projeto educacional de caráter laicista e liberal em um momento em que, na geopolítica mundial, se acirravam os conflitos entre capitalismo e socialismo. O tal projeto sofreria intenso ataque dos grupos conservadores e da igreja, ligados ao pensamento capitalista. Em 1958, o deputado conservador Carlos Lacerda, da UDN, apresentaria um projeto que defendia os interesses das escolas particulares, confessionais e leigas. Os liberais e os esquerdistas se mobilizaram em âmbito nacional na “campanha em defesa da escola pública”, que culminaria, mais uma vez, com um manifesto dos educadores:

“Manifesto de 1959” que defendia fortemente a escola estatal, pública e laica. Nesse contexto, em 1961, após intenso debate, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (AZEVEDO et al. 1960, p.19).

Na década de 1960, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 (BRASIL, 1967), artigo 168, veio assegurar a educação para todos e oportunizar igualdades sociais. Nela, também os deficientes tinham o direito de estudarem com os demais alunos, incluindo também os surdos.

Segundo Anísio Teixeira, expoente dos liberais progressistas, não se podia dizer que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (BRASIL, 1961), aprovada pelo congresso, estivesse à altura das necessidades brasileiras e que, havia ocorrido apenas, segundo suas palavras, “meia vitória, mas vitória!” e que, “é na escola que se trava a última resistência de um país em mudança” (TEIXEIRA, 1962, p.222). Já o sociólogo Florestan Fernandes, expoente dos esquerdistas, qualificou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação como uma peça monstruosa e insustentável, por estar repleta de falhas insanáveis, pois se mantinha atrelada a princípios oriundos do estado novo (TEIXEIRA, 1962).

A intensa luta de interesses conflitantes, que ocorreu durante os debates sobre a primeira LDB, culminariam com o golpe militar de 1964 (que se estendeu até 1985) que veio cercear as liberdades políticas dos cidadãos, e conseqüentemente dos educadores ligados a setores de esquerda. Nesse período o país obteve crescimento econômico com intenso êxodo rural e grande aumento na quantidade de estudantes e de escolas públicas, sem, porém, primar pela qualidade. Nesse cenário, as questões relativas aos deficientes, em particular os surdos, seguiam as mesmas premissas da era Vargas, ou seja, adaptar-se ao sistema vigente. Caberia aos alunos se adaptarem ao modelo da escola e não a escola se adaptar às condições dos alunos, impondo aos surdos uma submissão ao modelo ouvinte.

A redemocratização ocorrida em 1985, depois de muitas lutas, reabriu a discussão sobre o modelo educacional brasileiro e os antigos conflitos entre os defensores da escola pública e privada reacenderam. Os conflitos entre esquerda e direita voltaram a se acirrar e as questões envolvendo as “minorias” tomou corpo. Os direitos de grupos com especificidades, como é o caso dos surdos, dependeu de intensas lutas e da organização dos interessados em atuação periférica ao estado.

Em 1996 foi promulgada a nova LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei no 9.394, de 20 dezembro de 1996, que veio a incorporar as premissas da educação neoliberal. Ela também garantiu o acesso às pessoas com deficiência (incluindo as pessoas surdas), em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes pública e privada de ensino. Destaca-se que esta Lei tem sido ampliada até a atualidade, ora em defesa dos direitos cidadãos, ora em defesa de interesses capitalistas, conforme a movimentação de diferentes forças políticas.

Pouco antes da promulgação da LDBN, em 1994, foi publicada a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2014), resolução das Nações Unidas que tratou dos princípios, da política e da prática em Educação Especial e foi fundamental para a consolidação da Educação Inclusiva e o reconhecimento da língua de sinais como o meio de comunicação entre as pessoas surdas em nosso país.

Neste contexto, a educação de surdos passa a ser problematizada de maneira mais focalizada pela legislação, inicialmente pelas políticas que se orientam em direção à educação inclusiva e mais tarde, já na primeira década do século XXI, em direção a postulados de uma educação bilíngue, ainda que de acordo com Perlin (1998), se possa afirmar que “o colonialismo ainda não terminou”, devido à continuidade da imposição de uma metodologia de ensino que é voltada para ouvintes, em que se prioriza a relação fonema/grafema. Segundo Lacerda (2012) há uma pressão social para que o surdo comporte-se como ouvinte e, apenas a

presença da Libras como instrumento de ensino não favorece que a perspectiva bilíngue se efetive.

O modelo da educação inclusiva prevê que o surdo seja inserido na sala regular dominada pelos ouvintes; frequentando uma escola que não considera suas singularidades e não prevê a presença de pares linguísticos em língua de sinais. Essa situação causa conflitos já que integra todos em um sistema único. “Ela veio exigir dos surdos a participação na experiência ouvinte, colocando-os de volta ao colonialismo e limitando-os na hora de mostrar a diferença e de ser eles mesmos.” (CAMPOS, 2013). Já a educação bilíngue vai considerar a necessária presença da língua de sinais nos espaços educacionais, contudo a língua, em geral, é vista como uma ferramenta para o acesso aos conteúdos curriculares, e não como ‘língua de direito’ a ser respeitada e ensinada pela escola (LODI, 2013).

Assim, na sociedade capitalista de consumo, o conhecimento torna-se mercadoria e sujeito a normas paradoxais em relação à sua natureza. Como diz o arqueólogo espanhol Emiliano Aguirre (2006-2007, p.1): “O conhecimento enriquece e se distingue do dinheiro porque busca comunicar-se, não concentrar-se”. Assim, a economia capitalista força a natureza das coisas a se encaixar à sua lógica, sempre de forma artificial e arbitrária.

Os professores não estão imunes a essa realidade econômica e sofrem seus efeitos. Eles se veem forçados a adequar-se ao sistema vigente que trata a educação como mercadoria. Nesse sistema, o conhecimento sofre as mesmas influências que incidem sobre qualquer mercadoria, em especial, a lei de oferta e procura. A educação mercadoria precisa ser vendida e consumida por um número crescente de consumidores para viabilizar sua existência econômica. Todos os artifícios adequados ao mercado de consumo passam a ser usados na elaboração do projeto educacional. Propaganda, imediatismo, lucratividade, solvência, utilitarismo etc. O aluno passa à condição de consumidor e o professor à condição de fornecedor ou mero distribuidor dessa mercadoria chamada “educação”.

Ocorre que a educação humanista, aquela que pretende incluir os excluídos, carece de outra abordagem. No caso da educação para surdos, há a necessidade de ser adequada aos alunos surdos e ao seu universo, pois da mesma maneira que os aspectos multiculturais precisam ser considerados em relação aos “alunos ouvintes”, também não é possível atender “o aluno surdo” sem atentar para suas especificidades e essa atenção não cabe em definições simplistas.

A categorização segmentadora não dá conta da multiplicidade de aspectos que envolvem os diferentes alunos, e as questões de língua e linguagem envolvidas são bastante complexas e não desaparecem com o fato de se ter uma limitação auditiva ou de fala e, para o

professor poder atuar com esses alunos, torna-se necessário que este reflita sobre seus paradigmas e certezas. Os preconceitos precisam ser reconhecidos e analisados e não apenas dissimulados em discursos politicamente corretos, para corresponder às expectativas.

É necessário desnudar as causas dos preconceitos, arrancar suas raízes e, para tanto, é necessário compreender suas origens que, muitas vezes, estão ocultas em fatos históricos, econômicos, sociais e culturais maiores. Torna-se necessária uma confrontação do professor com seus próprios preconceitos, para avançar em sua tarefa de ensinar nessa sociedade multicultural.

1.2 Sobre o trabalho do professor e possibilidades de reflexão

Lutar contra os preconceitos e a discriminação na escola também é competência do professor e depende de seus valores e comprometimento pessoais em relação à profissão, o que também deveria ser trabalhado desde o período da sua formação inicial (PERRENOUD, 1999).

A multidão de alunos que, todos os anos, ingressa nas escolas, em contraste com o diminuto número de professores especializados cria uma falha na engrenagem, onde o professor tem um tempo limitado para resolver essas falhas e um tempo limitado para ajustar os muitos problemas que enfrenta (BOUTIN; da SILVA, 2014).

A maneira que esse profissional encontra para trabalhar nesse sistema é criar moldes, modelos, sistemas, compartimentos padronizados, surgindo assim um aluno “típico”. Para um professor que não recebe estímulo para desenvolver uma cultura mais ampla e que se vê colocado em uma linha de produção de resultados, essa tipificação torna-se uma necessidade de simples sobrevivência.

Neste contexto, buscando desenvolver nos docentes um senso de pertencimento à profissão, consciência pessoal e comprometimento social, Yves Clot se apresenta como um continuador do esforço de fomentar a educação desses trabalhadores, sendo precedido por uma série de outros estudiosos. Entre estes, o próprio Clot destaca, como base de suas teorias, Bakhtin e Vigotsky.

Apresentamos uma metodologia orientada para o crescimento do poder de ação do trabalho coletivo. A manifestação mais clara desse poder é a criação pelos trabalhadores de novos alvos para a sua atividade e as ferramentas necessárias para alcançá-los. Desta forma, o trabalho torna-se mais eficiente e assume um significado mais pessoal para o seu autor. Além de manter a atividade reflexiva do grupo, este tipo de análise de trabalho nos permite construir o objeto de nossa atividade científica (CLOT; FERNÁNDEZ, 2007, p. 18).

A utilização da metodologia de autoconfrontação de Yves Clot, nesta dissertação, se insere como uma tentativa de reintegrar as partes fragmentadas das relações profissionais, através da utilização de recursos áudio visuais, como filmes e gravações, entre indivíduos, buscando criar consciência de sua atuação prática de trabalho. Yves Clot é psicólogo, professor e pesquisador responsável pela clínica da disciplina de psicologia do trabalho, no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) em Paris, França.

A metodologia que utilizamos em nossas intervenções tem um objetivo principal que condiciona todas nossas ações: ajudar o desenvolvimento da experiência profissional do coletivo de trabalhadores voluntários. Se pode pensar, com razão, que para transformar uma situação é fundamental entendê-la. Sem embargo, com frequência temos podido comprovar que para entender uma situação é preciso previamente transformá-la. Sempre que a intenção seja ampliar o poder de ação dos coletivos (CLOT; FERNANDEZ, 2007, p. 16).

Assim, a aplicação da metodologia de autoconfrontação de Yves Clot, utilizada neste trabalho, junto ao ambiente escolar onde atuam professores bilíngues para surdos, ocorre diante da necessidade de traçar um panorama histórico, mais amplo, compreendendo as antigas relações de aprendizagem e trabalho, e as novas que se impuseram aos trabalhadores nos sec. XIX e XX.

Capítulo 2 - A educação de surdos e a inserção do professor bilíngue para surdos no contexto histórico e social brasileiro.

No Brasil, a primeira escola para surdos foi fundada na época do Império, por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, dirigida por um surdo formado pelo Instituto de Surdos-mudos de Paris, cuja metodologia de ensino utilizava a Língua de Sinais Francesa, que preconizava a linguagem gestual como fundamental para que a criança surda desenvolvesse linguagem e conseguisse se comunicar (CAMPOS, 2013). Em um momento posterior, ocorreu a introdução da linguagem oral articulada, primeiro como apenas uma das disciplinas curriculares e, depois de 1880, quando houve o II Congresso Internacional de Milão, e conseqüentemente a proibição do uso da língua de sinais, a comunicação oral tornou-se o método oficial da Instituição de Ensino para surdos (CAMPOS, 2013)

A abordagem do oralismo entende que o surdo deve adequar-se à comunicação ouvinte, recebendo treinamento articulatório para oralização e realização de leitura labial, fazendo uso da prótese auditiva.

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitara a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez” (GOLDFELD, 2002, p.34).

Por volta de 1960, após a insatisfação com os resultados do Oralismo, é que Stokoe, nos Estados Unidos, inicia estudos sobre as línguas de sinais. Em decorrência destes estudos surgem também novas propostas pedagógicas para o ensino dos alunos surdos, precisamente nos anos 70, surge a abordagem que ficou conhecida como “Comunicação Total” ou Bimodalismo, utilizada, principalmente, por profissionais ouvintes. Esta abordagem, segundo Lacerda (1998), não privilegia a comunicação em Libras, sendo que, a linguagem gestual, é introduzida concomitante à fala, utilizada como de apoio para o ensino da língua portuguesa oral e escrita.

Para Lacerda (1998), embora as pesquisas, feitas na época, apontaram que, esta nova proposta tenha apresentado melhores resultados, quando comparada ao oralismo, pois houve uma melhora em relação à compreensão e comunicação entre os surdos, a aprendizagem da leitura e escrita do português ainda não possibilitou que os alunos surdos adquirissem autonomia.

Está última situação prevaleceu, até meados da década de 1980, em meio a uma sociedade com ideal monolíngue, era possível verificar o predomínio absoluto de procedimentos pedagógicos que visavam desenvolver nos surdos a habilidade de falar, na tentativa de aproximá-los ao modo de ser das pessoas ouvintes. Assim o método oral, e seu valor educacional era colocado como o mais eficiente e compensador para a constituição e educação dos surdos. A subjetivação do surdo passava pela busca da restituição de algo em falta, tendo como modelo de referência o ouvinte. Isto está de acordo com o que foi apontado por Lacerda e Lodi (2012), ao dizer que a metodologia de ensino, o currículo e a cultura enfatizada para os surdos foram sempre as dos ouvintes.

Após os anos 1990, juntamente com os movimentos mundiais de inclusão social, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) como documentos fundamentais que indicaram diretrizes desejadas e necessárias para as mudanças da sociedade frente às pessoas com deficiência. Em nosso país, neste período, temos a aprovação dos seguintes documentos; o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), segundo os quais as escolas seriam responsáveis pela realização de orientação integradora, como meio de combater atitudes discriminatórias, respeitando as características e as necessidades individuais de cada aluno, visando a criar uma comunidade acolhedora, que integre e ofereça uma educação de qualidade para todos.

Diante deste contexto favorável a reconhecimentos das diferenças, é que no Brasil, na década de 1990, Skliar (1998) busca exaltar a diferença linguística do sujeito surdo. Há o início das lutas pelo reconhecimento da Libras e, das pesquisas científicas sobre o Bilinguismo, sendo que, neste momento o autor afirmava que a aceitação de uma língua implicava a aceitação de uma cultura, afirmando ser o surdo um sujeito bilíngue e bicultural.

A abordagem Bilíngue, segundo Lacerda e Lodi (2009), tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir a língua de sinais como primeira língua e a língua oficial de seu país como segunda língua. Para as autoras, a abordagem defende ainda que a criança surda necessita ter contato, o mais precocemente possível, com a língua de sinais.

Após a Lei da Acessibilidade, de 19 de dezembro de 2000, houve, entre outras coisas, pela primeira vez em nosso país a garantia da eliminação de barreiras na comunicação de pessoas surdas, e o direito de acesso à informação, à comunicação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (art. 17,18 e 19). Essas medidas deveriam garantir a presença da Libras em todos os espaços públicos, dada a constatação de que muitos surdos são usuários de Libras.

Contudo, somente com a Lei 10436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), é que veio a ser preenchida uma lacuna que permanecia aberta desde a promulgação da Lei da Acessibilidade, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como *meio legal de comunicação e expressão, constituindo um sistema linguístico oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil*.

A regulamentação da Lei nº 10.436, de abril de 2002, ocorre após o Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. O decreto prevê a oferta de uma educação atenta à diferença linguística dos surdos, apontando para a alteração da dinâmica escolar, orientando a composição da equipe com professores bilíngues e instrutores surdos.

O decreto afirma, de acordo com os as ideias de Lodi (2013), que a surdez precisa ser considerada a partir de sua marca linguística. O não ouvir faz o sujeito surdo enfrentar barreiras sociais de desprestígio e desvantagem, que o colocam na condição de excluído. Como o movimento atual é para a globalização, para o achatamento das diferenças, torna-se necessário marcar a diferença linguística da surdez (assumindo, segundo Vygotsky (1989), que o modo como o sujeito fala organiza seu pensamento), inclusive para garantir políticas públicas que garantam sua especificidade linguística. Portanto, se o surdo se comunica através de uma língua viso-gestual ele organiza seu pensamento de forma diferente daquele que se comunica através de uma língua verbal, e sua língua e sua forma de organização mental precisam ser consideradas.

Refletir sobre como ocorre o ensino e a aprendizagem atualmente oferecida para os sujeitos surdos é uma questão complexa. Envolve a aquisição de uma outra língua que, muitas vezes, não é adquirida no meio familiar, pois, por ser filho de pais ouvintes, o surdo somente terá contato com a língua de sinais no ambiente escolar.

Dessa forma, a proposta educacional para sujeitos surdos necessita ser plural, criativa e sem as regras rígidas e padronizadas. A proposta da educação bilíngue almeja que o sujeito surdo possa receber educação na igualdade e na diferença, ou seja, para o surdo ter a educação bilíngue é fundamental o reconhecimento e a garantia de que a Libras seja sua língua de instrução e não apenas instrumental no processo de ensino e aprendizagem.

Educação e cultura estão envolvidas num processo de construção e transformação de identidades e subjetividades. Ensinar língua de sinais aos surdos em sala de aula, pedagogicamente, significa uma prática voltada para a formação da subjetividade surda, através de uma linguagem que permite a eles, surdos, identificar-se como pertencentes de um multiculturalismo.

Nesse sentido, Skliar (2001) crítica a escola inclusiva que é entendida como um espaço de tolerância para com os diferentes, vista como espaço integrador, sendo mais um

espaço de convivência com os colegas “normais” do que de aquisição do conhecimento necessário para a sua inserção social. A inclusão promove o discurso da adequação do espaço para receber o outro na sua diferença, mas, ainda assim, a escola, de fato, não se adequa ao outro, e sim, é o outro quem tem que se adequar à escola e ao que já está colocado como padrão.

Lodi (2013) também faz uma crítica, ao analisar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), dizendo que a política valoriza a convivência de surdos e ouvintes sem um cuidado com as questões linguísticas, uma vez que opta pela presença do intérprete educacional em todos os níveis de escolarização do aluno, criando um ponto de tensão na forma em que a educação é oferecida aos alunos surdos.

As conquistas alcançadas, pela comunidade surda com as regulamentações legais, não mudam as práticas, e garantir o direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade, tendo sua língua respeitada.

Lodi (2013) afirma ainda que, não temos um detalhamento de como tem-se configurado na prática o uso da Libras como língua de instrução de surdos, visto que, dizer que a Libras circula dentro da sala de aula não é sinônimo de que ela seja língua de instrução. Ao mesmo tempo, diz que aprender o português escrito de forma alguma é algo ruim para os surdos, pois os textos, na sua maioria, circulam na língua majoritária e aprender essa língua possibilita aos surdos ampliação no acesso às informações e maior autonomia em seu convívio social.

O que irá fazer com que o surdo se torne bilíngue é justamente ele se empoderar por meio da Libras, e apreender o português escrito como segunda língua. A questão a ser discutida pelos profissionais da área da educação é que, quando pensamos o ensino da escrita para o surdo, pensamos do lugar do ouvinte. Construindo assim práticas descontextualizadas, sem significado, fazendo com que o surdo reproduza a escrita, mas sem que entenda sua funcionalidade. E mais do que isso, “saberes ensinados fora de qualquer contexto relevante, fragmentados e rarefeitos contaminam, embotam a consciência individual para que se possa gerar a identidade nacional” (SOUZA, 2000, p.90).

Para Lacerda e Lodi (2012), uma das formas na busca do ensino do português escrito como segunda língua para os surdos é voltar nosso olhar para dentro de um trabalho discursivo prévio feito em Libras, perpassando os diferentes gêneros discursivos. Devemos produzir materiais em Libras com diferentes gêneros discursivos, para em seguida ensinar os diferentes gêneros textuais produzidos no português escrito.

No entendimento de Perlin (2000), não é possível pensar o ensino bilíngue para surdos sem pensar na questão da flexibilização do currículo escolar. Segundo a autora, o currículo deve estar envolvido naquilo que representa o que somos e o que nos tornamos, na nossa identidade e subjetividade. Skliar (2001), com uma teoria crítica do currículo escolar e estudos sobre a educação para surdo, afirma que o currículo não pode ser apenas o modo formal de organização do conhecimento. Deve ser um instrumento privilegiado, no qual se manifesta o conflito cultural e reflete o debate sobre as desigualdades sociais existentes. Para o autor, o currículo escolar não é elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento, ou apenas um artefato técnico. O currículo é um dispositivo cultural e social, um território político, um objeto de permanentes manipulações, sendo moldado de acordo com interesses específicos.

No caso da surdez, o currículo escolar é pensado por ouvintes, que traduzem uma pedagogia delimitada pela onipresença da língua oficial, pela separação entre escola e a comunidade surda e pelo amordaçamento da cultura surda escolar. Pensando em um currículo para alunos surdos, é que na proposta da educação bilíngue, Santos e Gurgel (2016) sugerem, por exemplo, que em vez de aulas de língua portuguesa, destinadas a ensinar conteúdos gramaticais e uso formal, sejam inseridas no currículo, aulas de Libras, ministradas por uma instrutora surda. Pois, além de todos os ganhos para a aprendizagem dos alunos surdos, a presença de um professor surdo seria um referencial positivo de surdez, com o qual os alunos podem se identificar (SANTOS; GURGEL, 2009).

Mudanças, adaptações e variações no currículo buscam dar qualidade, melhorar os conteúdos, desenvolver em ciclos as matérias do currículo, horizontalizar e/ou transversalizar as disciplinas do conhecimento. A proposta das reflexões não é separar os surdos da comunidade ouvinte, o propósito é refletir sobre o “modelo ouvinte” de currículo para os surdos.

Conforme apontam Lacerda e Góes (2000), acredita-se ser necessária a busca de caminhos e práticas educacionais e metodológicas voltadas para o ensino e aprendizagem destinados ao aluno surdo, que garantam sua aprendizagem, pois caso as práticas utilizadas levem o sujeito ao fracasso escolar “cria-se mais do que um aprendiz incapaz, ele afeta sua formação como pessoa, as referências que pode assumir para sua identidade, as imagens que constrói de si como surdo, as projeções que faz para si como cidadão” (LACERDA; GÓES, 2000, p.10).

O mais recente documento que orienta as políticas públicas em educação, é o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O PNE traz as metas para o ensino em

todos os níveis a serem executadas nos próximos dez anos (BRASIL, 2014). Na meta 4.7 do PNE é possível pensar três modelos educacionais aos alunos surdos: escolas bilíngues para surdos; escolas inclusivas com abertura de classes bilíngues Libras/Português e; a modalidade inclusiva, a inclusão dos alunos surdos ocorre em salas comuns de ensino, com colegas ouvintes e com a presença de um intérprete Libras/Português e no contra turno, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por uma professora da educação especial.

Porém, tal configuração não atende às especificidades dos alunos surdos, já que a Libras não será de fato a língua de instrução. Resultados obtidos após a experiência com a implantação de um programa de educação inclusiva bilíngue, proposto por Lacerda, Santos, Lodi e Gurgel (2016) no município de Piracicaba, em que os alunos surdos eram incluídos em salas comuns com a presença do intérprete Libras/Português apontam para os limites dessa forma de educação de surdos.

Segundo as autoras, verificaram-se durante o período de duração do programa, nesta configuração, uma evolução aquém do esperado para os alunos surdos, em relação ao desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras. Desta forma, mesmo que este modo de inclusão de alunos surdos esteja legalmente amparado pela legislação, pouco contribui de forma efetiva para a educação dos surdos.

Devido ao resultado insatisfatório com as experiências de inclusão dos alunos surdos em salas comuns de ensino, com colegas ouvintes e com a presença de um intérprete Libras/Português, é que surge a proposta das escolas-polos bilíngues, com salas multisseriada - língua de instrução Libras. A proposta das salas multisseriada se deve ao número reduzido de alunos surdos necessários à formação de salas de cada série/ano escolar. A estrutura adotada pelo programa inclusivo bilíngue, apresentada nos estudos de Lacerda, Santos e Martins (2016), indica que tal organização possibilita que ocorram trocas linguísticas entre as crianças, o que favorece uma aprendizagem mais efetiva em comparação com a primeira proposta de programa apresentada.

Neste contexto, a partir das palavras de Skliar (2015), contempla-se, de um modo geral, a necessidade de se repensar ou de se ampliar a compreensão que se tem sobre o ato educativo, sobre o educar, sobre o aprender, enfim, repensar a linguagem construída neste contexto. Sobre a formação de professores dentro de uma política de educação inclusiva, o autor argentino enfatiza que não existe reforma educacional sem que ocorra uma mudança radical no processo de formação dos professores e junto aos professores. Esse tema será discutido no próximo tópico.

2.1 Algumas considerações sobre a formação do professor Bilíngue.

Este estudo volta seu olhar para as questões relacionadas ao profissional que está diretamente envolvido no emaranhado sobre os discursos que envolvem a educação bilíngue para surdos, focalizando o professor bilíngue para surdos.

De acordo com Lacerda (2006), a educação bilíngue para surdos, como proposta educacional, considera que, inicialmente, os surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua, no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do processo educacional de seus pares. A partir da língua de sinais, os surdos são expostos ao ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita e, para tal, tomam-se como base os estudos sobre ensino-aprendizagem de uma segunda língua, e os trabalhos sobre ensino de línguas para estrangeiros.

Aprender a ser professor, frente aos desafios impostos pela implementação de uma proposta de educação bilíngue para surdos, impõe não só um novo olhar sobre a singularidade no processo de aprendizagem do surdo, mas principalmente pensar como está ocorrendo a transformação da situação monolíngue da escola, calcada historicamente na língua portuguesa.

Segundo Ferreira e Zampieri (2012), devemos refletir a respeito do que está por trás do desempenho da função docente. A história de constituição profissional foi orientada pela formação tradicional, de maneira expositiva, utilizando exercícios de repetição, e voltada para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, em que o professor instrui e ensina os alunos, por meio de transmissão de informações previamente selecionadas pela escola, e não pelos sujeitos do processo.

Os alunos, por sua vez, devem somente ouvir o professor, não questionar e reproduzir o conteúdo de forma memorizada para o docente, não sendo permitido fazer reflexões ou discutir experiências vividas fora da escola. Tal modelo desfavorece trocas de conhecimento entre professor e aluno, e “não havendo troca de conhecimento, a cooperação entre os pares é reduzida, já que a grande parte das atividades não exige participação de outros os alunos e sim o fazer individual” (FERREIRA e ZAMPIERI, 2012, p.101).

Diante desta formação tradicional do professor, Silva (2010) questiona como seria possível atender às particularidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, por ser necessária uma pedagogia da diversidade, como transformar práticas pedagógicas excludentes em práticas inclusivas e mais democráticas, que respeitem a diversidade dos sujeitos envolvidos no processo?

Silva (2010) acredita que, no cotidiano escolar, o professor pode construir uma escola diferente mudando sua conduta, passando a caminhar ao lado do aluno, dando-lhe espaço para ser ouvido, contribuindo para que esse outro possa se sentir seguro o suficiente para se expor. É necessário inserir o aluno em um diálogo em sala de aula. Segundo a autora, é possível que o conteúdo de ensino não seja uma imposição a ser depositada, mas sim, construído a partir da situação presente, levando em consideração as aspirações das pessoas envolvidas.

A complexidade da atuação pedagógica do professor, que atua na escola bilíngue para surdos, ocorre em função da quantidade de conhecimentos e habilidades necessárias para seu exercício profissional. Aprender a ensinar pressupõe a compreensão de que não há conhecimento pronto disponível para ser usado em todas as circunstâncias.

Deve-se conceber o ensino como um conhecimento em construção, e não como um conjunto de regras a serem aplicadas em todos os contextos. Para refletir sobre sua atuação profissional, o professor precisa voltar seu olhar para a sua atuação, e deve estar aberto para se transformar na relação, na comunicação e no diálogo com seus alunos, além disso, precisa também comprometer-se com a escola e seu contexto.

Os contextos de trabalho dos professores são complexos, embora seja papel fundamental do professor a responsabilidade pelo ensino e aprendizagem, a aprendizagem exige um envolvimento coletivo, entre toda a escola e o envolvimento das famílias, ressaltando que o contexto cultural é um elemento importante para o sucesso no ensino (LODI; LUCIANO, 2012).

O letramento em uma segunda língua (L2), no caso dos surdos no Brasil, em língua portuguesa na modalidade escrita, é o ponto de partida para a inserção e o desenvolvimento desse grupo no meio cultural em que vive, favorecendo assim a sua ampliação de conhecimento. Para realizar um trabalho de letramento na segunda língua é necessário o uso da língua de sinais em sala de aula, ou seja, a língua de sinais será a língua de base (L1), juntamente com técnicas e estratégias de ensino de uma língua estrangeira (FOMAGIO; LACERDA, 2016).

O conhecimento da Libras, na maioria das vezes, acontece de forma precária, principalmente para os surdos, filhos de pais ouvintes, os quais, no ambiente familiar, fazem uso de gestos espontâneos, para conseguir estabelecer comunicação com seus filhos, o quê, de certa forma, é fundamental, pois significa que existe, nesta relação, requisitos para que ocorra o desenvolvimento de linguagem, mesmo que de forma elementar. Mas, dentro do espaço escolar, os gestos espontâneos podem ser parecidos ou não com os sinais encontrados na Libras, o que não se configura exatamente como uma língua. Tais gestos podem gerar mal-

entendidos, exigindo do professor bilíngue que trabalhe para a padronização dos gestos em sinais compartilhados pelos usuários de Libras.

O conhecimento precário da Libras, ocorre, não somente pelo fato das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes, mas também devido ao fato de não terem a oportunidade de conhecer outras crianças, usuárias desta língua, antes do início da escolarização. Em uma realidade desejável, para que ocorra a aprendizagem da língua portuguesa escrita, como (L2), é fundamental que o surdo tenha um bom domínio da L1, ou seja, a L1 deveria ser ensinada antes da L2, mas, infelizmente, não é isso que vem acontecendo na realidade escolar. Ao professor bilíngue cabe ensinar a L1 e a L2 concomitantemente, assim, ele passa a fazer uso de metodologias de ensino, com práticas voltadas para a valorização das relações do dia-a-dia da criança surda e a função social atribuída à língua portuguesa, buscando seus significados e os seus sentidos na língua de sinais. Desta forma, a criança surda, em um contexto bilíngue, que favoreça a compreensão da Libras e, ao mesmo tempo, a língua portuguesa que é predominante, não sofre um estranhamento, já que no seu meio familiar e social ela tem contato constante com a língua Portuguesa (LODI,2013).

Ou seja, na prática, o professor bilíngue deve levar em consideração as interações e os enunciados produzidos pelas crianças surdas, procurando apoio em pistas visuais, que ajudem a compreender a língua de sinais, ainda utilizada de forma incipiente, pelos seus alunos e, através destas enunciações, construir ou produzir conceitos nesta primeira língua, ao mesmo tempo em que irá procurar identificar os sentidos na segunda língua, no português escrito.

De acordo com Fernandes (2003), é pela experiência visual que os surdos constroem conhecimentos, sendo assim, as atividades de leitura em uma segunda língua para surdos, devem ser contextualizadas em referências visuais, pois as imagens conduzirão o processo de reflexão e de inferências sobre a leitura de palavras.

Para Perlin (1998), a falta de uma língua compartilhada faz com que os professores enfatizem o uso concreto de recursos visuais, como textos ricos em imagens, com fotografias, desenhos, caricaturas, gibis, o que, em um primeiro momento, acaba sendo sua única opção, mas que, insistir no uso destes recursos, pode restringir as possibilidades de conhecimento e vivências dos surdos. Pois, quando Skliar (1997) se refere a experiências visuais dos surdos, ele não se restringe ao uso de materiais ou recursos visuais apenas, relacionados com atividades dirigidas à percepção e memória visual, o autor está se referindo a toda a maneira de perceber e pensar o mundo que ocorre através de uma experiência visual, mediada pelos signos linguísticos. Partindo dos dizeres de Skliar (1997), não podemos limitar a pedagogia visual apenas à utilização de recursos visuais, mas sim compreender a relevância do papel da

linguagem no desenvolvimento psicológico e cognitivo do sujeito surdo, pois ela permite a formação de pensamento abstrato.

Segundo Lacerda (1996), é preciso que o professor favoreça, ao aluno surdo, a aquisição e a aprendizagem de ambas as línguas L1 e L2. Para que isso ocorra, é fundamental estarem imersos em um ambiente bilíngue, em que esta construção seja feita de forma reflexiva e proporcione experiências ricas entre as duas línguas. Os conceitos, os significados e os sentidos devem ser apresentados de forma contextualizada. Isto está de acordo com o que vem sendo pesquisado na área da surdez, (SKLIAR, 1997; CAMPELLO, 2006 e STROBEL, 2008) em que a nomenclatura “pedagogia surda” aparece como oposição à “pedagogia ouvintista”, que se caracteriza pela opressão da comunidade ouvinte majoritária sobre a comunidade surda minoritária, impondo a cultura ouvinte, como modo de se comunicar, pensar e socializar. Está em jogo a prática da normalização da surdez, que visa o ensino da língua oral por meio de treinamentos auditivos, aos quais os surdos foram submetidos por muitos anos, quando foi ignorada sua diferença como sujeito surdo. A pedagogia surda, para os autores citados, tem como objetivo resgatar a emancipação cultural, a subjetividade e a história da comunidade surda.

No caso do MEC (Ministério da Educação), Pedagogia Bilíngue é o termo defendido e divulgado, ao aprovar a criação do único curso, na época, existente de Pedagogia Bilíngue no Brasil, na Faculdade de Educação do Departamento de Ensino Superior do INES. Segundo Franco (2009), o texto e o documento não explicam claramente quais são os princípios dessa pedagogia, mas seu objetivo é formar um professor capaz de atender bem o aluno surdo, considerando sua singularidade linguística.

Vale destacar que a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras só foi regulamentada no final de 2005, pelo Decreto 5.626 (BRASIL, 2005). Neste Decreto, entre outras informações, destaca-se o capítulo IV, que trata do uso e da difusão da Libras e da língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. Entre várias determinações, do Decreto 5.626, chama a atenção que é necessário “ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Nesta regulamentação, são definidos outros aspectos importantes, principalmente, para a formação dos professores bilíngues, como a obrigatoriedade da oferta de Libras nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia e como disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional.

O Capítulo III, Artigo 13 deste Decreto estabelece:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia (DECRETO 5.626/2005).

O Capítulo II, Artigo 3, deste mesmo Decreto estabelece:

Art. 3º: A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (DECRETO 5.626/2005).

Com estas determinações, podemos inferir que o professor bilíngue precisa ter pleno domínio das duas línguas. Segundo pesquisa realizada por Nascimento e Sofiato (2016), desde que se tornou obrigatória a disciplina de Libras nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, houve ganhos em relação ao conhecimento no que tange à singularidade linguística dos alunos surdos, o que viabilizou, ao menos, que ocorresse uma discussão sobre o tema “educação de surdos” entre os futuros professores. Entretanto, segundo as autoras, uma disciplina de um semestre é insuficiente para atender às necessidades de formação de professores, que potencialmente atuariam frente à proposta da educação bilíngue. A partir dos dados coletados no estudo de Nascimento e Sofiato (2016), a maior crítica feita à disciplina foi em relação à insuficiência da carga horária para aprender a Libras, os sujeitos da pesquisa relataram não se sentirem capazes de ministrar aulas para alunos surdos nesta língua.

As autoras julgam que a insuficiência da carga horária para a disciplina, impossibilita que seja cumprido o artigo 13, do Capítulo III do Decreto 5.626, que é o ensino, no curso de formação de professores para educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, médio e superior, da escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, por conseguinte, os professores em formação finalizam a graduação sem saber como ensinar o Português, como L2, para o aluno surdo. Nascimento e Sofiato (2006), concluem dizendo que embora se identifiquem avanços significativos ainda é preciso lutar para que o decreto seja inteiramente cumprido.

O debate sobre a Libras no Ensino Superior tem suscitado inquietações, dúvidas e vontade de conhecer mais a respeito do tema, e tem levado muitas pessoas a ingressarem no mestrado e doutorado com projetos de pesquisa sobre este tema. Segundo estudos de Botarelli (2014), há um aumento de publicações de dissertações e teses nesta temática, o que levou, segundo a autora, a um salto nos últimos dez anos (de 2001 a 2010) na incidência de produções com o tema educação de surdos, chegando a cinquenta e uma produções por ano, contra dezesseis publicações anuais antes deste período. A autora conclui, no final de seus estudos, que essa inquietação permanece, já que os estudos ofereceram possibilidade de compreensão de aspectos ocorridos no passado para interpretação do presente e tomada de decisões no futuro.

No final do ano de 2013 e início de 2014, o MEC solicitou a um grupo de pesquisadores que estuda esta temática para escrever um documento orientador que serviria de subsídio para a implementação de uma política linguística de Educação Bilíngue. Este documento contém inúmeras recomendações e aponta metas para a educação de surdos. Nascimento e Sofiato (2016) estão de acordo com as metas, entre outras, com a criação de cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas. Em relação ao papel da disciplina de Libras na formação dos educadores, as autoras dizem:

Diante das metas operacionais apresentadas anteriormente, seria fundamental que os futuros professores tivessem a disciplina de Libras em todos os anos do curso, visando a fluência em tal língua, além disso, que adquirissem conhecimentos sobre letramento em Língua Portuguesa como segunda língua e que aprendessem estratégias de ensino e metodologias específicas para alunos surdos de forma a garantir uma educação de qualidade para os alunos em questão (NASCIMENTO e SOFIATO, 2016, p.366).

Para Canen (2001), com relação ao ensino bilíngue para surdos, corre-se o perigo de segmentação do saber, caso não seja dada ao professor a oportunidade de ampliar seus conhecimentos, de modo a possibilitar-lhe compreender a amplitude da problemática do “aluno surdo” e do professor bilíngue para surdos. Para o autor, na tentativa de resolver a problemática, diz ser necessário criar espaço e tempo, para que o professor possa se confrontar com uma gama maior de conhecimentos.

Assim, entendemos que a disciplina de Libras e outras disciplinas afins devem aprofundar tais discussões em relação aos alunos surdos [...]Com isso, os saberes ensinados[...]poderiam contribuir para mudanças de paradigmas dos futuros professores em relação ao aluno surdo e a sua posição frente a Libras[...]. a prática pedagógica e a formação inicial do professor, a práxis, vivenciada por meio de estagio supervisionado, poderá possibilitar com que esse futuro professor venha a inserir-se na realidade cultural dos alunos, devendo necessariamente haver essa

articulação entre as instituições formadoras e a escola, aproximando teoria e prática. Nesse sentido, no período de estágio, se o futuro professor tivesse contato com escolas comuns que atendem alunos surdos, poderia ser uma oportunidade de refletir sobre como seria a sua prática nesse contexto (CANEN, 2001, p.110).

2.2 - Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.

O campo de estudos da aprendizagem da leitura e da escrita para surdos, no Brasil, nos remete ao uso da Libras e à relação desta com a leitura e escrita em português, articulada num processo educativo, no qual a professora bilíngue e o surdo possam atribuir sentidos e significados à aquisição da escrita em uma segunda língua. De acordo com Lodi (2013), para que o aluno surdo aprenda uma segunda língua, é necessário que esta aprendizagem ocorra em um processo orientado por repertórios semânticos constituídos na primeira língua.

Assim, o bebê surdo necessita de uma língua viso/gestual que possibilite sua adequada aquisição e desenvolvimento de linguagem, e a criança surda, ao entrar na escola, antes de aprender a escrever em uma segunda língua, deveria ser capaz de narrar em Libras, e suas narrativas serem acolhidas por uma escuta também em Libras, para que a partir desta base começasse a escrever em Português (LODI, 2004).

Esta discussão é de extrema importância, uma vez que a linguagem, de acordo com a perspectiva de Vygotsky (1989) e de Bakhtin (1981) está atrelada à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança. Tal concepção nos auxilia a estabelecer diretrizes para práticas de ampliação do conhecimento de mundo através do letramento na língua portuguesa. Fernandes (2006) conclui que a única via de acesso à aprendizagem da língua portuguesa para alunos surdos é através da escrita, e esta se dá pelo conhecimento vivenciado por meio da leitura, ou seja, a leitura é imprescindível para o processo de escrita, fundamentalmente no contexto de segunda língua.

Visando à construção de saberes teóricos e práticos para o enfrentamento do desafio da intervenção pedagógica de letramento, para alunos surdos, nas séries iniciais e, considerando o português como segunda língua, torna-se necessário conceber a gramática de outro modo, e, inicialmente, trazer algumas reflexões teóricas sobre este assunto, para, em um segundo momento, relacionarmos estas ideias com as experiências concretas e características do trabalho docente coletados durante a pesquisa.

Neste sentido, Almeida (2016) aponta que ao considerar o aluno surdo no espaço escolar, deve-se oferecer possibilidade de letramento como prática significativa de linguagem, levando em conta suas implicações sociais. Assim, o conceito de letramento assumido neste

estudo se apoia naquele definido nos estudos de Signorini (2001, p.8-9) como um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de natureza não só física, mental e linguístico-discursiva como também social e políticoideológica”.

Diante disto, para que esse letramento se efetive, há a necessidade de nova realidade educativa e de pensarmos em estratégias para tornar o processo de ensino e aprendizagem de línguas comprometido com a formação de leitores e escritores críticos e criativos. Segundo Franchi (1987), uma atividade criativa não é meramente reprodutiva, não consiste somente em repetir e aplicar esquemas aprendidos, mas em construí-los. Essa construção “não se manifesta somente em um ato individual, isolado, mas desenvolve-se no diálogo e na contradição” (FRANCHI, 1987, p.11).

O professor precisa, desde a formação inicial da criança, ensiná-la a pensar, mediada pela realidade concreta em que vive. Dessa forma, os conteúdos apreendidos a partir desta realidade possibilitam a tomada de consciência. Os conteúdos retornam à criança, podendo despertar nela sentimentos que almejem uma transformação social. “As coisas não são apreendidas a partir de propriedades categoriais que lhes seriam inerentes, mas pelo seu valor funcional” (FRANCHI, 1987, p. 9).

Essa ideia está vinculada ao conceito de dialogismo de Bakhtin (1981), que estabelece uma relação entre a linguagem, a interação e a transformação social. A partir de sua teoria, o sujeito só pode existir nas práticas dialógicas, pois o próprio conceito de diálogo necessita da presença de outra pessoa (o sujeito e seu interlocutor), a consciência de um falante se encontra com a consciência de outro falante. Trata-se, portanto, de uma existência dialógica. Assim, para Rojo (1998), quando as crianças chegam à escola, trazem consigo todos os diálogos que as perpassaram em seus primeiros anos de vida, com familiares e amigos, trazem também para a sala de aula os diálogos, mais recentes, que tiveram no último fim de semana e as experiências vivenciadas. E, no decorrer de sua aprendizagem escolar, vão lembrar e reviver os diálogos que tiveram com uma variedade de pessoas no decorrer da vida.

Dessa forma, Bakhtin (1992) afirma que toda vez que falamos sobre algo que lemos, vemos ou sentimos, estamos refletindo sobre os diálogos que tivemos com outra pessoa sobre isso, portanto, manifestamos os significados que criamos nos diálogos, “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.291).

Para Lodi (2004), esses diálogos influenciam o desenvolvimento das crianças que passam a relacioná-los com a linguagem escrita, ajudando em sua constituição como sujeitos letrados. Neste sentido, adverte Franchi (1987), resta ao professor utilizar-se destes discursos,

selecionando diferentes pontos de partida para a construção de diferentes expressões textuais. Dessa forma, o aluno vai familiarizando-se com o valor sintático das partes do discurso. O aluno pode não saber que “substantivo é a palavra que designa seres”, mas pode compreender o valor nominal de substantivo; ele pode diferenciar substantivos, adjetivos, advérbios, não por critérios de definições, mas por operar efetivamente com eles na construção e transformação das orações.

Franchi (1987, p.35) diz que: “Antes de saber o que é substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões”. Para Franchi (1987), Bakhtin faz uma crítica aos estudos de línguas apoiados em abordagens tradicionais que, ainda nos dias de hoje, estão presentes na metodologia de muitos professores. Tal metodologia deve ser revista e deve ser acrescida de uma concepção e dimensão que eles não tinham até então. Na leitura que Franchi faz de Bakhtin, essa nova concepção seria a de um modelo educacional que transforma a pessoa em sujeito do conhecimento e não em objeto. Assim, o ensino da gramática de uma língua, na abordagem tradicional, afirma que os conteúdos têm de ser adquiridos e os modelos imitados, já que a língua é transmitida ao homem como algo que está pronto. Não há um contexto social a ser valorizado, o sujeito é visto como um indivíduo e, ao ensinar a gramática classifica as coisas existentes no mundo, fazendo com que os sujeitos também sejam coisificados.

Tendo como referência a teoria de Bakhtin, Franchi (1987) traz uma nova concepção para repensar o ensino da gramática de uma língua, em que os conteúdos devem ser ensinados dentro de um contexto que valoriza o social e apresente a língua em um processo possível de construção. Trazendo uma nova concepção de sujeito para a análise gramatical, defende que o sujeito pode ser identificado coletiva e socialmente.

Bakhtin critica ainda a separação da língua de seu conteúdo ideológico, uma vez que promove “formas linguísticas vazias de ideologia, só encontramos sinais e não mais signos da linguagem” (BAKHTIN, 1981, p.96). Em sua teoria, Bakhtin traz um novo olhar em relação ao nível semântico e nível pragmático. O nível pragmático é para ele a prática na vida social e o nível semântico são as possibilidades de sentido. Pretende-se uma gramática que trabalhe não só a sintaxe, as relações lógicas da língua, mas também as relações humanas.

Fiorin (2006), em seus estudos sobre a teoria de Bakhtin, afirma que o conhecimento dos diferentes gêneros literários nos permite o conhecimento do mundo e da linguagem em sua realidade heterogênea. O autor relata que Bakhtin dedicou sua vida a refletir sobre o dialogismo (relação entre a linguagem, a interação e a transformação social) e a polifonia

(múltiplas vozes) na leitura de romances e textos literários. Ressalta também a importância do romance em sua obra, pois “um romance apresenta diálogos de todos os tipos (a conversação mundana, o batepapo de amigos, os colóquios dos amantes...) monólogos interiores, ensaios, narrativas, cartas, fragmentos de diários, poemas líricos, proclamações oficiais, memórias” (FIORIN, 2006, p.118), favorecendo conhecer de forma profunda as múltiplas formas de dialogia.

Ao considerarmos os gêneros literários na prática de letramento, no contexto da surdez, Lodi (2013, p.176) diz que “conhecer um determinado gênero discursivo em língua portuguesa significa ter contato de forma significativa com ele, inicialmente em Libras e posteriormente em português” e que esta relação “deve ocorrer inicialmente pela leitura”, e, posteriormente, se pode pensar na produção textual escrita.

Neste momento, passamos a ilustrar nossos dizeres com um exemplo de análise, que se pauta neste novo caminho de ensino contextualizado de uma língua, em que o sujeito pode ser identificado coletiva e socialmente.

Em *O Mulato*, de Aluísio Azevedo, confrontam-se os discursos racistas e antirracistas. Evidentemente, esse discurso antirracista está perpassado pela ideologia do branqueamento, como todos os discursos antirracistas do período. O discurso racista considera negro quem possui alguma gota de sangue africano e, portanto, o mulato é um negro, o que significa que ele não pode ascender socialmente, ocupando, lugares reservados aos brancos. Já o seu oposto aceita a tese da desigualdade das raças, mas pensa que o mulato está aproximando-se do branco e, por conseguinte, deve ser aceito plenamente na sociedade. (FIORIN, 2006, p.124).

Segundo a análise gramatical do personagem principal do livro “*O Mulato*” (AZEVEDO, 1881), ‘Raimundo’ seria um sujeito simples. Mas, como ‘Raimundo’ há outros mulatos coletivamente. Deste modo, o personagem que aparece no texto tem que se identificar com um segmento social, o segmento social ao qual ele pertence. O escritor, ao escolher este personagem, tenta abranger outros indivíduos, socialmente na mesma condição, inseridos na mesma cultura, ou seja, pessoas marginalizadas e oprimidas por uma estrutura social. Socialmente, “Raimundo” não faz escolhas, a classe dominante é que determina seu lugar na sociedade.

Assim, Blanche-Benveniste (2003, p. 13-14) “recomenda que a escrita não seja vista como um instrumento de comunicação neutro, que apenas transcreve a oralidade; ela está relacionada com a subjetividade do indivíduo e com o social que lhe envolve”.

De acordo com Rosário (2012), o trabalho da escola deveria ser o de levar o aluno a identificar que ao produzir a escrita, estamos reproduzindo nossa sociedade, seus valores e interesses que se fazem presentes em uma determinada época.

No trabalho de alfabetização rotineiro, temos que encontrar estratégias que contribuam para novas atitudes com relação à escrita, que sugiram hipóteses interessantes sobre o uso e as funções da escrita e que, longe de apressar o processo de alfabetização, tratem de preparar o contexto psicológico e sociocultural mais adequado para que ele se realize (GNERRE, 1998, p. 60).

Estas considerações nos permitem um paralelo em relação à problemática da surdez e da educação de sujeitos surdos. Podemos fazer uma analogia entre a pedagogia do “ouvintismo”, imposta para os sujeitos surdos, na qual a língua de prestígio social é o português, (discriminando o surdo como uma minoria linguística) e sua deficiência e especificidade linguística devem ser apagadas, para que ele seja socialmente “aceito”, mas mantendo-se sempre à margem da sociedade.

Retornando aos dizeres de Franchi (1987), sujeito é aquele que realiza a ação, é aquele que faz a história. Ele não é só sujeito na frase, ele deverá ser transformado em sujeito na vida, deverá ser um cidadão atuante, consciente, participante, capaz de fazer mudanças. O advérbio vai ser o lugar na sociedade que o sujeito ocupa, o advérbio também tem a função de situar o sujeito no espaço, no tempo. Assim, quando o aluno aprende desta forma, almeja-se que ele venha a ser inserido na sociedade. É uma forma para que, aqueles que estão marginalizados tradicionalmente, conscientizem-se da sua realidade e disputem um lugar na sociedade para que sejam inseridos no modelo cultural ao qual o sujeito pertence. Seriam estas as interpretações de que Franchi fala no início do texto, recorrendo à visão de Bakhtin em relação à leitura e às relações sintáticas do texto, ele diz que se o aluno for de fato “educado” deverá fazer a ligação com as relações humanas da sociedade e não ser transformado em sujeito “indivíduo”, em objeto do conhecimento, mas ser transformado em sujeito do conhecimento.

A escola pública, principalmente, por ser a escola de acesso das “minorias” sociais, precisaria ter um modelo educacional que estivesse preocupado com a inserção do sujeito no contexto histórico e prática social, com uma educação que viesse a formar sujeitos esclarecidos, que transformassem a sociedade. Segundo Souza (2000, p.91), “em geral os surdos acabam fazendo parte deste grupo”, assim, a autora faz uma reflexão sobre o tipo de texto que é oferecido para os alunos surdos, que geralmente são textos mais “simples”. Ela

questiona o que venha a ser considerado como simples, já que, para um sujeito surdo, no letramento na língua portuguesa, nada do que for apresentado será “simples”.

Sendo assim, Souza (2000) afirma que com esta conduta reforçamos a ideia que o surdo não é capaz de formar conceitos abstratos, apenas reproduzir conceitos concretos. Refletindo a respeito da abordagem teórica bilingue, defendida nesta pesquisa, é importante estar atento ao tipo de conteúdo textual que está sendo apresentado na sala de aula bilíngue. A reflexão deve ser feita em todos os anos de escolarização, já que se trata de uma forma de enxergar a função social da escrita e não apenas escolher textos “adequados” para cada faixa etária.

Saberes ensinados fora de qualquer contexto relevante, fragmentados e rarefeitos contaminam, embotam a consciência individual para que possa gerar a identidade nacional. A escrita e a leitura podem tornar-se, assim, parte do mecanismo escolar de rarefação do sujeito. A renúncia de si mesmo, pela aderência às verdades veiculadas nos textos lidos, faz-se por conta da ilusão de que, ao exilar-se de si mesmo, o indivíduo- e não mais o sujeito- possa alcançar uma posição de prestígio em nossa sociedade de classes. Entretanto, na maior parte das vezes, não é isso o que ocorre. Muitos dos conhecimentos aprendidos não o ajudam em nada no entendimento das forças que condicionam a sua exclusão social, mantendo-o na pobreza, apenas de saber ler e escrever (SOUZA, 2000, p.90).

Para Lacerda e Lodi (2012), tratando-se do ensino de alunos surdos, os conteúdos, histórias, textos ou fatos devem ser apresentados, primeiramente, em Libras para favorecer a construção dos sentidos. Esta apresentação deve estar acompanhada de ilustrações ou de apoios imagéticos, já que o canal preferencial de aprendizagem do surdo é o visual. Somente em seguida, deve-se apresentar o texto escrito, que retrata os sentidos anteriormente construídos em Libras, para incentivar o processo de leitura e, por último, alcançar a produção de enunciados escritos.

Segundo Oliveira (2003, p. 281) “o aspecto mais importante na aquisição da escrita, é permitir que o aluno tenha uma atitude pensante”, que seja discutido anteriormente o conteúdo, para que, em um segundo momento, possa ser planejado o que e como vai escrever, isto deveria ocorrer sempre que tivesse de escrever alguma coisa, por mais simples que ela seja. O professor bilíngue para alunos surdos, segundo Lacerda e Lodi (2012), tem uma tarefa difícil, que é propiciar o letramento para surdos em uma língua escrita da qual não são usuários, portanto, no tópico seguinte vamos falaremos, especificamente, sobre esta questão.

2.3 O difícil papel dos professores bilíngues para surdos: ensinar o português como segunda língua.

Os surdos, apesar de compartilharem experiências culturais cotidianas na língua portuguesa desde o nascimento, por não ouvirem, não se apropriam do português pela interação dialógica, não construindo de maneira eficiente a linguagem necessária a seus processos mentais, o que os diferencia de seus pares ouvintes, que aprendem a língua pátria como língua materna.

A perspectiva histórico-cultural concebe que o conhecimento é socialmente produzido e a construção de conhecimento pelo sujeito é mediada por outro membro da sua cultura. Sendo assim, para Góes (1996), o conhecimento é dependente da interação entre pares e da mediação em uma mesma língua. Deste modo, podemos afirmar a necessidade de os surdos estarem juntos num mesmo espaço escolar para que tenham acesso ao conhecimento e elaborem novos conceitos sobre ele. Para a autora, isso só é possível através de uma língua que utilize o canal viso-gestual. A Libras é uma língua natural, criada nas interações entre pessoas surdas, e que vem sendo ensinada através de gerações. Esta língua é utilizada no Brasil, e tem estruturas gramaticais próprias, independentes daquelas apresentadas pela língua oral. Isso significa que os professores, das séries iniciais de ensino, devem ser usuários da língua de sinais utilizada pelos surdos, pois, é por meio dela que se dá a construção de conceitos.

Para a criança aprender o pensamento conceitual, segundo a teoria vygotskyana, ela precisa da relação com o adulto, imersa nas relações sociais. A forma como a criança conceitua, cria significações e classifica os objetos, é dada pela interação, através do diálogo formado pelas características da cultura na qual ela está inserida.

A formação de conceito é resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, às inferências ou às tendências determinantes. Todos são indispensáveis, porém insuficiente sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de problemas que enfrentamos (VYGOTSKY, 1989, p. 50).

Vygotsky (1989) faz uma analogia para explicar o domínio do conceito científico relacionando ao domínio de conceitos cotidianos. Os conceitos espontâneos são adquiridos com base em experiências concretas, das experiências particulares para o geral, e os conhecimentos científicos são adquiridos das situações gerais para os particulares, ou seja, os

conhecimentos científicos são expostos para a criança não por sua experiência prática e sim por meio de explicação, de acordo com outros conceitos que ela já domina. Portanto, o aprendizado de uma língua estrangeira deve estar relacionado com o aprendizado da língua materna. A língua materna é aprendida de forma espontânea, sem consciência das regras gramaticais, apesar de a criança fazer uso correto das palavras, ela não reflete sobre as escolhas feitas.

Uma língua estrangeira é aprendida de uma forma diferente. A gramática é introduzida explicitamente e as crianças são ensinadas a refletir e a explicar suas escolhas e a uma tomada de consciência das regras gramaticais envolvidas. Seria, portanto, desta maneira que a criança adquiriria na escola os conceitos chamados de científicos.

Vygotsky (1998) afirma que essa capacidade de fazer escolhas conscientes, sobre as regras gramáticas de uma segunda língua, leva a criança a adquirir várias estratégias que a leva a refletir em relação às regras de sua própria língua. O autor afirma, também, que as palavras de uma língua estrangeira são aprendidas como tradução de palavras já conhecidas e não por exposição. Por exemplo, a palavra gato, na língua materna, foi aprendida por uma criança, porque sua mãe, todas as vezes que via o animal, pronunciava a palavra “gato”. A palavra inglesa “cat” é aprendida, então, como tradução de “gato”.

Assim, para Vygotsky (1998), as palavras de nossa língua materna teriam uma ligação com o mundo concreto dos objetos, enquanto palavras estrangeiras estariam ligadas ao mundo dos objetos apenas através das palavras de nossa língua materna. Podemos então fazer uma analogia entre a aprendizagem de uma língua estrangeira e a definição de conceitos para

Vygotsky (1998), em que, para a aprendizagem do conceito cotidiano e do conceito científico, os conceitos cotidianos são aprendidos no mundo cotidiano da criança. Por exemplo, o conceito de “supermercado”, adquirido pela manipulação e/ou experiência direta, por meio de interações sociais imediatas, ao passo que conceitos científicos como “intermediação de mercadorias” supõem a compreensão do conceito cotidiano “supermercado” e, são apropriados no processo de aprendizagem escolar. Portanto, palavras estrangeiras e conceitos científicos são apreendidos com a mediação de um professor.

De acordo com Vygotsky (1989), a criança, quando desenvolve os conceitos científicos, modifica também os conceitos espontâneos. Os dois conceitos fazem parte de um mesmo sistema, pois os conceitos novos são sempre mediados pelos conceitos que a criança domina, e por um impulsionar o desenvolvimento do outro.

Para Bakhtin (1981), a partir das relações sociais, nas quais os sujeitos vivenciam novas experiências linguísticas, é possível que os sujeitos se apropriem de novos conceitos.

Portanto, a linguagem é fundamental na constituição da consciência. Desta forma, Bakhtin (1981) vincula a aquisição de conceitos científicos à constituição da consciência, sendo apenas “no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar” (BAKHTIN,1981, p.108).

Na tentativa de relacionarmos os dizeres de Vygotsky com a problemática da surdez, percebemos o quanto é difícil para a criança surda, que tem acesso restrito aos conceitos cotidianos, alcançar a aprendizagem de conceitos científicos. Outra questão, que devemos considerar, é que o adulto ouvinte ao conversar com a criança surda em português, em geral, restringe sua fala à utilização de palavras concretas. Palavras que não possuem correspondência concreta como mobília, talheres, eletrodomésticos, entre outras, não são comumente apresentadas para os surdos, palavras que englobam vários conceitos, com uma generalização de nível mais abrangente fundamental para seu desenvolvimento (GOLDFELD, 2002).

Portanto, pensando no processo de ensino aprendizagem para alunos surdos, o professor deve identificar qual o conceito antecedente que o surdo possui, ou seja, qual a bagagem de conhecimento sobre determinado assunto em relação ao conteúdo a ser trabalhado já foi apropriada pela a criança surda ou não, para que façam sentido os novos conceitos que serão trabalhados e, para que o professor desenvolva programas educacionais eficientes.

Por exemplo, quando a criança vai estudar botânica, o objetivo pode ser a ampliação do conceito de flor, e para que isso ocorra, a criança precisa ter primeiramente o conceito de flor, caso não tenha o professor iniciará seu trabalho a partir deste conceito. Caso a criança já tenha adquirido o conceito de flor, sua compreensão do conceito irá mudar, permitindo assim que ocorra a categorização. Por exemplo: rosa, camélia ou lírio, para classificar flor, pois a noção de semelhança implica um certo grau de abstração, e a criança precisa separar as características das flores, comparar o que estas têm em comum e reconhecê-las como semelhantes. Esses conceitos podem ser cada vez mais aprofundados e ampliados, aprendendo, em seguida, sobre as partes constituintes de uma flor como: cálice, corola, pedúnculo, androceu, gineceu, conceitos estes chamados de potencial, ou conceito verdadeiro (VYGOTSKY, 1998).

Para se chegar ao conceito verdadeiro, a criança deve ter desenvolvido, com o estímulo do meio, a capacidade de abstração, pois é esta capacidade de abstração que desvincula a criança do concreto e permite que ela construa conceitos mais elaborados,

chegando a um estudo cada vez mais específico que altere seu conceito inicial de flor, assim, é função da aprendizagem escolar propor e ampliar conceitos.

Todo conhecimento que está sendo produzido no meio social precisa ser novamente produzido em cada indivíduo, sendo isto possível por meio da apropriação de conhecimento. A educação escolar é um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos, que possibilita que a criança ultrapasse o conhecimento cotidiano e incorpore os conhecimentos científicos.

Além disso, em sua teoria, Vygotsky (1998) apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como ponto mediador para que ocorra o despertar da aprendizagem no sujeito. O autor menciona, ainda, que o ensino eficaz é aquele que está à frente do desenvolvimento.

Através da mediação do professor, a criança poderá realizar tarefas mais difíceis, as quais sozinha não conseguiria. Ou seja, para Vygotsky (1998), há o processo de desenvolvimento real, que representa o desenvolvimento já adquirido pela criança, e o desenvolvimento proximal, que seria justamente o novo a ser aprendido, e é nesse nível que deve ocorrer a intervenção do professor. A aprendizagem começa daquilo que ainda não está totalmente desenvolvido, mas que com a ajuda do professor os alunos podem chegar a um nível superior de compreensão, sendo este nível nomeado por Vygotsky como nível de desenvolvimento proximal. Vygotsky proclama que a aprendizagem direcionada aos níveis de desenvolvimento já alcançados não leva ao desenvolvimento, o ensino tem de ser organizado, levando a exposição dos alunos a diferentes formas de interações dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Segundo Nascimento (2014), o professor bilingue precisa conhecer os conteúdos a serem ensinados em Libras e adaptá-lo ao nível de desenvolvimento, conhecimento e realidade de seus alunos; procurar outros modos de construir o conhecimento, com apoio visual, escolher ilustrações e selecionar materiais visuais para alcançar as metas desejadas. Portanto, seria uma visão ingênua, por parte do professor, pensar que apenas a utilização de ilustrações visuais seria suficiente, ou seria a “salvação”, para a prática educacional de alunos surdos.

A partir do que foi pontuado, o professor deve ter como meta mediar esse conhecimento científico, de forma sistematizada para o aluno surdo. Portanto, na tentativa de pensar soluções que indiquem quais seriam as melhores estratégias de ensino do português como segunda língua na educação escolar para surdos, é que buscamos junto ao professor bilíngue realizar uma reflexão sobre as estratégias utilizadas durante sua atuação profissional.

2.4 Aquisição de língua materna: o espaço escolar como ambiente em que ocorre a aquisição da Libras para os alunos surdos.

Para o professor que trabalha com o ensino da língua materna é fundamental compreender os conceitos de língua e linguagem. Conceitos estes que podem ter diferentes conotações de acordo com as teorias estudadas. Assim, neste estudo, optamos por nos pautar nos estudos de Bakhtin e Vygotsky, por entendermos que ao dialogar com algumas ideias destes dois autores, eles nos auxiliarão a refletir sobre a complexidade que está envolvida na aquisição de uma língua para alunos surdos.

Na concepção de Bakhtin, que coincide com as ideias de Vygotsky, a língua constitui a consciência do indivíduo e deve ser sempre aprendida na relação de interação, no diálogo. O termo linguagem não se restringe apenas a uma forma de comunicação, mas se configura como elemento constitutivo do sujeito, uma vez que é pela linguagem que se constitui o pensamento do indivíduo.

Considerando a natureza social da enunciação, Bakhtin (1981) afirma que a verdadeira substância da língua se constitui pelo fenômeno social da interação verbal. Assim, o autor ressalta que a enunciação dentro de uma determinada língua só ganha sentido no diálogo, dentro do contexto social na qual está inserida.

Para Bakhtin (1981), a estrutura da enunciação é determinada pela situação social, sendo, portanto, um produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Neste sentido, para o estudo da linguagem, na teoria bakhtiniana, o aspecto interacional e discursivo adquire maior valor que o aspecto formal da língua. Os interlocutores se valem da língua e das palavras enquanto signos criados no curso das relações sociais, em situações concretas e historicamente estabelecidas.

Dessa forma, o centro de gravidade da língua “não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto”, ou seja, o que importa “não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico”, mas sim aquilo que permite que a forma linguística se configure naquele determinado contexto (BAKHTIN, 1981, p. 96). O processo da compreensão consiste no reconhecimento do signo naquele contexto preciso, naquela enunciação particular. Portanto, na teoria bakhtiniana da interação verbal, a língua é uma atividade enunciativa que compreende práticas discursivas a partir das relações dialógicas.

Bakhtin (1981) ressalta a importância do desenvolvimento da linguagem para a aquisição de novos conceitos, pois estes permitem ao sujeito, em desenvolvimento, a

compreensão do mundo, que só é possível pela palavra. É pela palavra, segundo o autor, que se revelam os valores sociais e ideológicos, da estrutura e base cultural de um determinado grupo de pessoas. Bakhtin (1981) aponta que a palavra só estabelece sentido no interior de um dado contexto. Assim, diz o autor:

Se nós perdermos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação (BAKHTIN, 1981, p.49).

Bakhtin (1981, p.36) “dá outra característica a palavra, que seria seu signo neutro”. Assim, como a palavra recebe carga significativa a cada momento de seu uso, enquanto signo neutro, a palavra tem múltiplos significados e sentidos em cada situação no seu contexto de comunicação. “Todo e qualquer objeto material advindo de um grupo socialmente organizado e que recebe uma ou mais funções no meio social e passa a representar simbolicamente o objeto material existente, é um signo.” (BAKHTIN, 1981, p.37).

Para o pensamento bakhtiniano, o processo de compreensão de um signo não é um mero processo de identificação de um código estabelecido, definido e apresentado ao sujeito em uma determinada língua. Bakhtin (1981) entende o signo como um todo, que carrega em si toda mensagem transmitida por aquele signo e não somente seus elementos morfológicos, como a palavra em si. O signo é uma enunciação completa que não pode ser isolada de seu contexto social. O conceito de signo está entrelaçado com a situação social em que se insere, e segundo Bakhtin (1981), indissolivelmente ligados. Assim, compreender novos signos consiste em aproximar os novos signos de outros signos já conhecidos, ou seja, o signo deve ser esclarecido por outros signos.

Vygotsky (1993), em sua teoria, tenta provar, experimentalmente, como o significado das palavras, em uma língua, evolui na infância. Primeiramente, o homem se diferencia dos outros animais por sua capacidade de construir vários sistemas simbólicos que representam o real, através dos signos. Nesta concepção, a utilização dos signos constitutivos de uma língua é dada por meio da memória. Assim, o ser humano tem a capacidade de resgatar as experiências vividas, referir-se ao passado, estando no presente, e planejar o futuro, utilizando a linguagem de maneira intencional e consciente.

Para melhor explicar a diferença entre os animais e os seres humanos, Vygotsky (1993) apresenta dois tipos de atividades cerebrais no homem: as elementares e as superiores. As funções elementares são de origem biológica e são geneticamente determinadas,

apresentando uma relação direta entre estímulo e resposta, enquanto, as funções psicológicas superiores têm suas origens nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo externo, sendo mediadas pelo uso de signos constitutivos de uma língua. Por meio das funções psicológicas superiores, os homens constroem os sistemas simbólicos que permitem organizar e representar o real. Estes sistemas se desenvolvem num processo histórico e cultural e, somente no contexto de interação com outros homens e com o meio é que o sujeito adquire conhecimento.

Na teoria vygotskiana, a criança não é vista como um receptor passivo, mas ela desenvolve e constrói seu pensamento através de suas experiências na relação com o outro. A constituição da criança como sujeito de linguagem, bem como sua subjetividade se dá, dialeticamente, por meio das relações estabelecidas no convívio familiar e em outros ambientes.

Vygotsky entende que o desenvolvimento para a aquisição de conceitos vem através da relação prática com os objetos e dos significados que a criança dará para aquele objeto. Portanto, um determinado objeto pode ter significados diferentes perante as vivências experienciadas por cada criança nas relações interpessoais. Ou seja, apesar de as palavras serem constituídas por um som em comum dentro de uma língua, cada palavra tem seu significado funcional, seu sentido nas relações vivenciadas pela criança. Essa apropriação ocorre por intermédio do contato social, pela internalização das formas culturais que se transformam em ação individual ao longo do processo.

Para que a criança chegue ao significado das palavras, ela precisa ter o domínio da linguagem tanto quanto o domínio do pensamento, “o significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento está ligado à palavra e é encarnado nela e vice-versa, e é um fenômeno da linguagem na medida em que está ligado ao pensamento e é iluminado por ele” (VYGOTSKY, 1993, p. 289). Para analisar a interação do pensamento com a palavra, é necessário, segundo Vygotsky, compreender os caminhos que um pensamento percorre, antes de ser expresso em palavras. Para ele, “o curso do desenvolvimento do pensamento caminha sempre do social para o individual, assim a fala é primeiro social, depois egocêntrica e finalmente interior” (VYGOTSKY, 1993, p.293).

Vygotsky demonstra experimentalmente que é através do contexto familiar que as crianças ouvintes, por meio das palavras, se comunicam com os adultos, imitando os sons emitidos por eles, dentro de um contexto comum, em que estão vivenciando situações concretas. Com várias repetições da apresentação de determinado som, referindo-se ao objeto concreto, a criança vai memorizando os sons das palavras e, por tentativas e erros, com a

mediação do adulto, vai se apropriando daquela palavra, uma vez que é por meio do outro que a criança vê e apreende o mundo a sua volta. Assim, a criança vai se apropriando da língua. No início, as palavras usadas pela criança ainda não carregam o conceito e o significado de determinado objeto, porém, por volta dos dois anos, mais ou menos, a criança consegue se apropriar das funções simbólicas da linguagem, que é uma operação intelectual consciente e complexa.

Para este autor, a aquisição da linguagem não termina quando a criança, nas relações com o outro, se apropria e domina a função simbólica da linguagem, apenas há um salto quantitativo do domínio das estruturas da língua, uma vez que os significados continuam evoluindo ao longo da vida, portanto o sujeito continua no decorrer da vida construindo e elaborando novos conceitos e significações por meio da fala social, que depois se torna egocêntrica e por último interior.

A linguagem, portanto, além de ter a função comunicativa, exerce também as funções organizadora e planejadora, sendo um instrumento fundamental do pensamento. Neste sentido, Lodi e Luciano (2012) chamam atenção para o papel central da linguagem para a constituição dos sujeitos, ressaltando que “a materialidade da linguagem oral constitui em si um empecilho para o desenvolvimento da linguagem por crianças surdas”, tendo em vista que a maioria é filha de pais ouvintes que, muitas vezes, desconhecem a língua de sinais, sendo necessário, portanto, propiciar “condições linguísticas e socioculturais particulares para o processo de apropriação da linguagem por esses sujeitos”.

Por tal panorama, percebe-se o quanto a criança surda pode ficar em desvantagem em relação às crianças ouvintes que adquirem a linguagem naturalmente em um ambiente que faz uso da comunicação oral. Assim, torna-se “fundamental o convívio das crianças surdas com pares surdos usuários da língua de sinais ou ouvintes fluentes nesta língua para garantir o desenvolvimento de suas funções mentais superiores” (LODI; LUCIANO, 2012, p.36). Assim, as autoras se pronunciam:

Dessa forma, para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de forma semelhante ao de uma criança ouvinte, aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, nesse caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais. Será, então, por meio das interações estabelecidas com e pela criança que ela poderá ampliar suas relações com o mundo, desenvolver suas funções mentais superiores e, enfim, constituir-se sujeito da linguagem (LODI; LUCIANO, 2012, p.34).

De acordo com Lodi e Luciano (2012, p.37), “o processo de aquisição de linguagem é, fundamentalmente, o mesmo entre as crianças ouvintes e surdas, independente da

modalidade da língua”, assim, são as relações estabelecidas com interlocutores usuários da língua que determinam o desenvolvimento da criança.

Assim, pesquisadores como Skliar (1997), Góes (1996), Lacerda (1996), Moura (2000), Lodi (2004), entre outros, concluíram que, nas relações interpessoais, devemos focalizar nossa atenção para favorecer a aquisição da linguagem pela criança surda, sem focar no seu déficit auditivo. Os autores, em seus estudos, perceberam que a utilização de uma língua de modalidade oral, não favorece que a criança surda se aproprie dessa língua como seria esperado, não favorecendo a aquisição de linguagem.

Neste sentido, quando expostos a uma língua de modalidade viso-gestual, como a língua de sinais, “passível de ser adquirida sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagem”, os surdos podem se desenvolver integralmente a partir do pleno desenvolvimento da linguagem (LACERDA, 2000, p.53). Por isso, a língua de sinais é considerada como língua de base para a criança surda, pois ela exerce a mesma função da língua oral para o ouvinte.

Na proposta do bilinguismo, segundo Lodi e Luciano (2012), a criança surda alcançará o desenvolvimento da linguagem esperado por meio da língua de sinais. A língua de sinais seria a única língua que o surdo poderia dominar plenamente, já que a língua oral não serve a todas as necessidades de constituição da subjetivação do indivíduo surdo, e não podendo, portanto, ser considerada a língua de constituição da criança surda. Esta aquisição da língua de sinais deve ocorrer, preferencialmente, pelo convívio da criança surda com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais, para que esta venha a exercer a função de língua materna, mesmo não sendo a língua utilizada no ambiente familiar.

Os surdos, quando expostos à língua de sinais, fazem uso desta, não somente em seu diálogo social, como também nos diálogos egocêntricos e internos. Assim como a língua oral para os ouvintes, a língua de sinais para os surdos é responsável pela formação do pensamento e pelo processo contínuo da aprendizagem de novos conceitos.

Neste sentido, de acordo com Lodi e Luciano (2012), é necessário o estabelecimento de interação da criança com sujeitos surdos, em língua de sinais, para que esta desenvolva a linguagem e as significações de si e do mundo, uma vez que é na relação com o outro que se dá a constituição da subjetividade.

Vygotsky (1993) e Bakhtin (1981) consideram que os sujeitos se constituem nos processos interacionais dos quais participam. Para tal, ressalta-se a linguagem enquanto elemento constitutivo do sujeito e a língua como produto da interação verbal.

Trazendo estas reflexões para as questões educacionais do aluno surdo, percebemos que os problemas comunicativos e cognitivos da criança surda têm origem no meio social no qual ela está inserida, uma vez que falta um ambiente estimulador e propício para o desenvolvimento da linguagem. Para Lodi (2004), no Brasil, infelizmente, o desenvolvimento da língua de sinais, como primeira língua, é ainda restrito aos filhos de surdos usuários dessa língua. Uma vez que a maioria dos surdos nasce em famílias de ouvintes que possuem pouco ou nenhum contato com Libras, a escola passa a ser o espaço de aquisição da língua para estes (LODI, 2013).

Tal realidade exige um preparo do professor, que além dos conceitos a serem desenvolvidos no espaço escolar, também deve estar atento às questões do processo de aquisição da Libras dos seus alunos surdos. Em se tratando de crianças ouvintes, espera-se que ao chegar à educação infantil, estas já tenham adquirido, por meio da linguagem estabelecida cotidianamente, conceitos que servirão de base para a continuidade de seu desenvolvimento mental e ampliação dos conhecimentos. Assim, também deveria acontecer com crianças surdas, todavia, a falta de experiências em uma língua acessível, durante um momento importante de desenvolvimento, pode gerar um déficit quanto à construção de determinados conceitos.

Portanto, quando falamos em séries iniciais em que há um aluno surdo matriculado, estamos falando, na maioria das vezes, no espaço de desenvolvimento e aquisição da língua de sinais, pelos surdos. Segundo Ferreira e Zampieri (2012), a criança surda filha de pais ouvintes, deveria ser imersa na comunidade surda para que sua constituição como sujeito de linguagem ocorresse num ambiente em que há uma língua circulante, mas, como isto não ocorre, a função de proporcionar a aprendizagem da língua de sinais acaba sendo delegada à proposta bilíngue.

Do exposto, decorre que os professores precisam compreender a realidade linguística de seus alunos surdos, já que eles irão estabelecer interações comunicativas de modalidade visoespacial que vão promover o desenvolvimento da Libras, visando à aquisição do conteúdo escolar. Pelo presente estudo, interessa-nos e investigar o papel de mediação do professor nas interações discursivas em Libras para a construção de sentido, na relação com a escrita em português.

Lacerda e Lodi (2012) afirmam que, para que uma língua seja aprendida, é preciso que esta faça sentido para o sujeito quando for ensinada; deve-se fazer com que ele sinta prazer em usá-la, tornando-se necessário, ainda, que o referido sujeito faça parte de um ambiente em

que possa usá-la funcionalmente. Esta língua só é adquirida pelo sujeito por intermédio da sua interação com o meio, em ambiente e contextos significativos.

No momento de preparar suas atividades, o professor bilíngue deve refletir se estas atividades irão favorecer ao mesmo tempo o desenvolvimento da língua de sinais e a promoção de novos conceitos, para que desta forma consiga ensinar o conteúdo pedagógico planejado. Para o ensino de crianças surdas, é fundamental que o professor analise como a atividade proposta por ele terá significado para seus alunos e quais atividades proporcionarão uma troca de diálogo entre os alunos (LODI, 2004). Ou seja, o professor deve estar atento à maneira como as práticas discursivas se estabelecem no contexto escolar. Portanto, propiciar momentos de reflexão ao professor para que ele analise sua própria prática, será a proposta investigativa deste estudo.

Enfatizaremos, ainda, a importância de o professor bilíngue realizar uma análise crítica sobre sua própria atuação profissional e a necessidade de ter conhecimento teórico sobre o tema da surdez, levando em conta os contextos dessas práticas e o modo de encarar e pensar a docência bilíngue.

É igualmente relevante o professor ser protagonista na construção de um novo conhecimento sobre o ensino de alunos surdos, o que significa reconhecer que é capaz tanto de levantar problemas e questões sobre sua prática pedagógica como encontrar as soluções para as dificuldades enfrentadas.

Com base nas ideias de Vygotsky, nas quais o sujeito continua no decorrer da vida fazendo novas aquisições e elaborando novos conceitos, podemos reconhecer também que o professor está em um processo de aprendizagem contínuo ao longo da sua carreira. Por isso, é importante que seja capaz de examinar suas ações, se autoavaliando, e empenhando-se para melhorá-las.

Capítulo 3 - Metodologia de autoconfrontação de Yves Clot.

Para o estudo das práticas de linguagem em situação de trabalho, partimos do princípio segundo o qual para se conhecer qualquer atividade de trabalho é necessário inserir o trabalhador no dispositivo de pesquisa e, para tanto, optamos pelo da autoconfrontação tal como proposto e desenvolvido por Yves Clot (2006) tendo as práticas discursivas apontadas como modo de acesso compreensão de uma dada atividade de trabalho.

Segundo Souza-e-Silva (2004), Clot divide a atuação de diferentes gerações de psicólogos do trabalho, desde o início do sec. XX, em três gerações, entre estes: Suzanne Pacaud e Maurice Lahy (primeira geração) e Faverge, Leplat, Alan Wisner e Louis Le Guillant (segunda geração). Yves Clot se situa na terceira geração e ressalta a necessidade de se criar métodos que mostrem a importância pessoal e coletiva dos trabalhadores e que esses são capazes de transformar as situações de trabalho profissional (CLOT,2010).

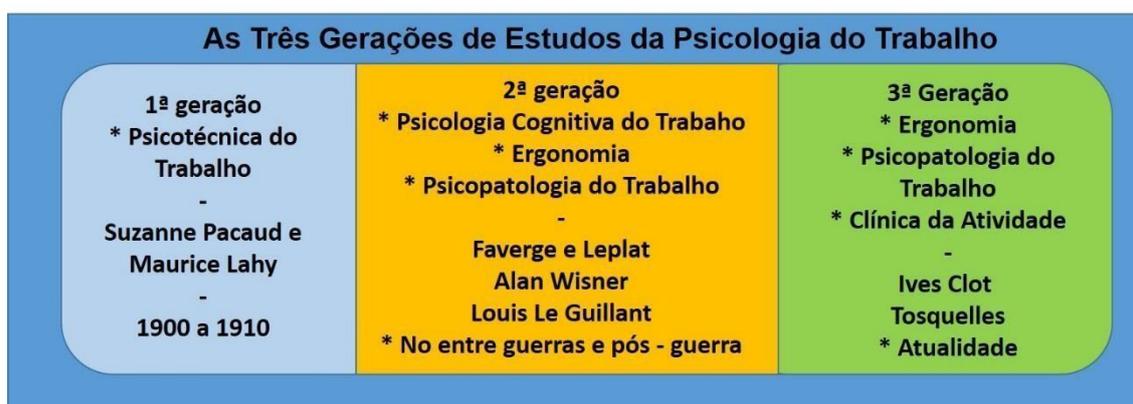


Fig. 1 – Três gerações de Estudos da Psicologia do Trabalho (Produzida pela autora).

3.1 A Primeira Geração.

Na primeira geração, destacam-se os nomes de Suzanne Pacaud e Jean, Maurice Lahy, pesquisadores humanistas, com fortes preocupações sociais, que revolucionaram sua época ao criar a Psicotécnica do Trabalho. “Foram psicólogos que decidiram sair do laboratório, para se situarem no interior das fábricas e aí compreender o comportamento do homem em ação” (CLOT, 2010 p. 209).

Esses profissionais optaram por uma convivência direta no ambiente de trabalho, em contato com os trabalhadores no interior das fábricas, e pretendiam, através desse contato com o “real”, poder compreender as realidades que envolviam a atividade desses trabalhadores. Sua interpretação das observações efetuadas levou-nos a postular a ideia de que a atividade

humana não é somente o que se pode ver - “atividade realizada” - ou o que foi previsto para ser executado, mas é também aquilo que não foi feito - “real da atividade” - que se pretendia ou se desejava fazer, mas que não foi efetivado.

A atividade é aquilo também que não se pode fazer, aquilo que não se faz, que gostaríamos de ter feito, é aquilo que guardamos no estômago, é atividade (re) engolida, impossível, as atividades suspensas, as atividades impedidas. Não foi realizado, mas faz parte da atividade (CLOT, 2010, p.226).

Levando estas conclusões para as salas de aulas atuais, se poderia concordar que as atividades propostas para os professores, também se inserem nesse conflito, entre o que se “propõe para ser feito”, aquilo que “foi possível fazer”, e aquilo que se “desejaria ter feito”.

Suzanne Pacaud e Maurice Lahy, precursores da Psicotécnica do Trabalho, e membros da primeira geração de psicólogos do trabalho francofônicos, trabalharam com trabalhadores de diversos campos de atividades, como, por exemplo: condutores de trens, telefonistas, possibilitando-lhe obter um novo ponto de vista que permitia análises bastante inéditas das

“aptidões”, descrevendo o trabalho por uma forma de observação centrada no próprio trabalho (CLOT, 2010, p.209-210).

Segundo Clot (2008), a atividade executada é apenas parte da atividade real. O que não se faz, porque se nega ou não sabe fazê-lo, ou que pensa poder fazer em outro local ou de outro modo, é igualmente parte da atividade. Portanto, uma abordagem demasiado cognitiva não percebe como elas são vitais para o assunto, os conflitos nascidos de sua atividade real, a razão pela qual integramos na análise psicológica da atividade ações suspensas ou impedidas.

A metodologia da Psicotécnica do Trabalho que, a princípio, visava melhorar as condições do trabalhador, foi cooptada pelo sistema capitalista, e acabou enfatizando, menos o trabalho, e tornando-se a Psicotécnica da aptidão, dos testes, do enquadramento ao modelo. Após a Segunda Guerra Mundial, passou a ser usada como um instrumento de dominação do Taylorismo que buscava novos instrumentos de controle, visando aumentar a produção, levando o trabalho da primeira geração a voltar-se contra o trabalhador. “A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de dominação e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais” (MARX & ENGELS, 1996, p. 69).

3.1.2 A Segunda Geração.

A Psicologia Cognitiva do Trabalho, a Ergonomia e a Psicopatologia do Trabalho criticariam a Psicotécnica, acusando-a de fazer desaparecer a análise do trabalho, tornando-a, apenas, um método de testes aleatório. A Psicologia Cognitiva do Trabalho, representada por Faverge e Leplat criticaram a geração precedente, buscando romper com a ideia de que as aptidões estão prontas na cabeça do sujeito, sendo acessíveis através de testes.

A ergonomia compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológicos que permitem a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo, considerando as exigências dos processos laborais, sua eficácia e a saúde do trabalhador. Trata-se de uma análise clínica, portanto situada, que atendendo determinada demanda toma em análise uma situação laboral específica e seus determinantes internos e externos (ALVES, 2015, p. 9).

Esse método de testes desconsiderava as possíveis variáveis intrínsecas e imprevisíveis da atividade humana e suas diferentes adaptações possíveis e reações particulares ao meio, e que podem se refletir nas transformações das aptidões. As aptidões, portanto, não seriam uma prisão intransponível, mas poderiam ser moldadas pelas circunstâncias próprias do trabalho. “É na situação que se encontram as raízes da competência” (CLOT, 2010 p. 212).

A Ergonomia, segundo Santos (2016), é representada por Alan Wisner, médico preocupado com as questões de saúde dos trabalhadores, saindo do foco psicológico, proposto pela psicologia cognitiva, propõe que as aptidões deveriam ser pensadas não a partir de julgamentos do sujeito, mas sim das condições sociais que produzem tais aptidões. Considerando a espoliação dos saberes, praticada contra os trabalhadores pelo sistema taylorista e a tentativa de controle exercido sob as “aptidões”, através de “testes” seria natural que os trabalhadores se sentissem despossuídos dessas mesmas aptidões e revelassem, com o tempo, uma certa letargia e desinteresse pelo próprio trabalho, pois esse sujeito não se sente parte dessa organização do trabalho, mas apenas um mecanismo descartável.

Sentir-se ativo é sentir-se sujeito em um meio, sujeito de uma organização, e não somente objeto de uma organização. Portanto, sentir-se ativo é precisamente diminuir o distanciamento entre isso que é necessário fazer, isso que está previsto, que te é exigido pela prescrição, e aquilo que é mais que a realidade, na qual é necessário inventar meios de fazer as coisas, apesar de tudo (CLOT, 2010 p. 214).

Sentir-se vivo, ativo e saudável pressupõe um reconhecimento, pelo trabalhador, na sua própria atividade. O trabalho não pode ser apenas uma tarefa a ser cumprida, mas, uma atividade que integre o sujeito à comunidade profissional. Não sendo desta forma, o trabalho

se tornaria uma fonte de doenças, pois, como afirmava Le Guillant “O trabalho faz mal, torna as pessoas doentes e loucas” (Le GUILLANT, 1984, *apud* CLOT,2010 p. 218).

Trata-se, portanto, de devolver um certo “sentido maior” à atividade do trabalho, conferindo-lhe significados compreensíveis e aceitáveis.

O comportamento é uma reação do sistema triunfante...considerando que a atividade observada é, simplesmente, a atualização entre muitas outras possibilidades, que os trabalhadores tinham sido capazes de cumprir os requisitos...afirmamos que a atividade realizada é a que triunfou entre outras com as quais competia. Os conflitos entre todas as atividades possíveis são as que, finalmente, determinam o desenvolvimento da atividade vencedora (VYGOTSKI, 1925/1991, p. 47).

Ainda na segunda geração surgiria a Psicopatologia do Trabalho, liderada pelo psiquiatra Louis Le Guillant que, após a 2ª guerra mundial, procurou fazer uma psiquiatria social, atendendo trabalhadores que os procuram num momento extremo do taylorismo. Note-se que estes trabalhadores, no pós-guerra, eram ex-combatentes e ou vítimas da guerra, que tinham sua estrutura psicológica praticamente destruída pela violência vivenciada, sofrendo de extrema fadiga nervosa, mas que, naquele momento de reconstrução das cidades destruídas, eram exigidos para além de suas forças, em uma estrutura que não os incorporava, mas apenas os explorava. “Os trabalhadores verdadeiramente sobrecarregados pela taylorização, vinham solicitar a Le Guillant, um suporte na crítica à condição de existência no trabalho” (CLOT, 2010 p. 217).

Le Guillant (2006 *apud* CLOT,2010), observando uma certa “resistência às adversidades” que os trabalhadores demonstravam, apesar de toda a sobrecarga de trabalho desumana a que eram submetidos, passa a acreditar que existiria um sistema psicológico de defesa profissional. Seria como se tivessem “uma certa forma de anestésico natural produzido pelo sistema de defesa do sujeito exposto a extrema dificuldade” (CLOT, 2010 p. 218). Esse trabalhador, quando minimamente consciente desse processo de espoliação e alienação, tornase ressentido, apesar de impotente.

O seu “re-sentimento” (sentir de novo), transparece em suas ações e falas desdenhosas, amarguradas, cínicas e sarcásticas, porém, sempre ineficientes para transformar a sua condição, dado o volume da opressão sofrida. Segundo Guilland “é nesse ressentimento que no fundo está na origem da doença mental” (CLOT, 2010 p. 219).

3.1.3 A Terceira geração.

A Terceira Geração busca fazer uma síntese sobre as propostas da 2ª geração, buscando unificar aspectos da Ergonomia e da Psicopatologia do trabalho para justificar seu surgimento.

Eu creio que a questão do coletivo merece ser aprofundada como uma tendência do lado do real do trabalho. Isso quer dizer que o coletivo não é qualquer coisa que deve ser defendido, mas algo que deve ser reencontrado; ele é algo que é solicitado e, ao mesmo tempo, interdito (CLOT, 2006, p. 103).

Para Schwartz (1998), o trabalho não é simples execução de tarefas, mas sim um lugar de "usos de si", em que o sujeito em todo o seu ser é convocado a agir, utilizando recursos muito mais vastos do que seu trabalho deixa aparecer, desenvolvida no enfoque ergológico do trabalho.

A Ergonomia tem seu foco na atividade observada em situação de trabalho, enquanto a Psicopatologia do Trabalho foca na subjetividade, usando a escuta, a palavra, o diálogo, a troca.

“Temos aí duas diferenças, de um lado, a atividade e, de outro, a palavra. Portanto, em resumo, atividade de um lado e subjetividade de outro. Observação em situação e escuta do outro lado” (CLOT, 2010 p, 220).

Eu creio que o que nós fazemos na psicologia do trabalho, na clínica do trabalho não é defender um valor antigo do coletivo; eu penso que nós estamos bem habilitados para saber que a organização do trabalho oficial tenta rechaçar o coletivo, mas esse coletivo é qualquer coisa que é demandada pelo real do trabalho interdito (CLOT, 2006, p. 105).

Assim, Clot (2010) aponta duas questões a serem consideradas: em primeiro lugar a concepção de ação, do método da ação, e em segundo lugar a conceituação de atividade e subjetividade. Para tratar do primeiro, o autor se apoia no trabalho de Tosquelles com a Ergoterapia, que é uma tentativa de olhar o trabalho como uma terapia. “Não se trata de fazer os doentes trabalharem, para diminuir tal ou qual sintoma. Trata-se de fazer trabalhar os doentes e o pessoal que os cuida, para cuidar das instituições psiquiátricas” (TOSQUELLES, 1987 *apud* CLOT, 2010 p. 222).

Segundo Silva (2016), Clot, ao citar Tosqueles, aponta como foco principal não o trabalho, mas sim a instituição na qual o sujeito trabalha. “Isso significa que não se trata, em

matéria de análise do trabalho, de cuidar do trabalhador, trata-se de, no método de ação, fazer trabalhar os trabalhadores para cuidarem do trabalho”. (CLOT, 2010, p. 222).

Seria possível convencer o sujeito que foi vítima de processos históricos que devastaram sua identidade com o trabalho, a colocar seu foco na instituição, que, de fato, não o representa? Le Guillard (2006 *apud* CLOT,2010) parece pensar que não! Clot (2010) parece acreditar que sim, afirmando que os trabalhadores têm condições de “transformar” as instituições por meio de “técnicas que transformem os trabalhadores”.

Em entrevista dada em Florianópolis, em 2006, Clot revela que “trabalha para muitas instituições”, e afirma:

Eu não creio que o mundo do trabalho atual esteja afetado por uma única tendência em direção à individualização. Eu trabalho com muitas empresas. Há uma verdadeira contradição na gestão profissional, na indústria e nos serviços, sobretudo na área de serviços. Certamente, a gestão tende a individualizar as questões e os sociólogos têm insistido muito nisso, mas o real do trabalho impõe, cada vez mais, um trabalho coletivo; para fazerem face ao real, os trabalhadores têm que fazê-lo juntos. (CLOT, 2006, p. 105)

Para compreender as dificuldades atuais que os professores de escolas bilíngues para surdos encontram, para se relacionarem e se posicionarem frente à problemática da criança surda é necessário conscientizá-los de que existe uma origem cultural comum, herdada de conflitos sócio-culturais, originados no passado, que determinaram uma série de condicionantes que orientaram, mesmo que de forma inconsciente, a vida e atuação desses profissionais.

Para que estes profissionais possam atuar de maneira transformadora deve-se lhes revelar as origens comuns dos problemas que assolam a vida dos trabalhadores, e ainda, mostrar as origens comuns dos próprios trabalhadores, reforçando um certo senso de “pertencimento”, que foi sendo demolido no decorrer dos acontecimentos, desde o final do século XIX.

Torna-se necessário confrontar o professor com sua realidade sociocultural para que este possa atuar de maneira transformadora. Esta transformação deve, paradoxalmente, partir do professor e envolver o professor, pois este profissional é o pilar central dessa construção do conhecimento, já que a maioria dos futuros trabalhadores serão formados nas escolas por professores.

3.2 A Metodologia da autoconfrontação simples proposta por Yves Clot.

Tendo em conta as características do trabalhador, retratadas anteriormente, e justificadas suas características e senso de não pertencimento, passa-se a refletir sobre as possibilidades do método de autoconfrontação simples, proposto por Yves Clot.

De modo que cuidar do trabalho é transformar a organização do trabalho. Essa é uma forma de abordagem de ação. Criar situações e encontrar técnicas nas quais se transformem os trabalhadores em sujeitos da situação, fazendo-os protagonistas da transformação. Eles é que são os autores da transformação e não os especialistas (CLOT, 2010 p. 222).

A metodologia de confrontação de Yves Clot se insere como uma tentativa de reintegrar as partes fragmentadas das relações profissionais, através da utilização de recursos áudio visuais, como filmes e gravações, entre indivíduos em situação real de trabalho, buscando-se criar consciência comportamental.

Clot (2006) recupera conceitos propostos por Vygotsky, apresentando a ideia de que o social não é simplesmente uma coleção de indivíduos, mas que o social está intrínseco em nós, sendo recurso fundamental para o desenvolvimento da subjetividade. Nesse sentido, o coletivo é entendido como um recurso para o desenvolvimento individual. Portanto, para o autor, a autorreflexão pode servir como mediadora para o desenvolvimento global da situação de trabalho.

Durante a autoconfrontação, o trabalhador, ao se deparar com sua atuação profissional e com os fazeres que eram realizados de forma automática, sem um pensar sobre o agir, o sujeito busca essa terceira pessoa, o coletivo, para responder às questões relativas à sua atividade. Clot (2010) observa que durante o diálogo com o pesquisador, o trabalhador ao expressar-se, através da fala, faz uso de “nós” ou “a gente”, procurando apoio para suas escolhas através das ações definidas para seu ofício.

No momento em que se deve justificar, junto do pesquisador, determinada maneira de fazer, quer isso seja para ajudá-lo a compreender o “difícil de dizer” ou para se proteger a si mesmo de um conflito surgido no momento em que ele faz tal tentativa, o sujeito dispõe dessa história coletiva com a qual, então, ele dialoga e que lhe fornece assistência para procurar proceder à análise do que ele se vê fazendo na tela (CLOT, 2010 p. 255).

A partir deste momento, Clot (2010) acredita-se que a observação não é mais feita somente com os próprios olhos do trabalhador, e não somente com olhos de um observador externo, que é o pesquisador, mas sim ele se observa com os olhos do ofício. Ele passa a se

ver como um indivíduo responsável por sua atuação profissional, e também como pertencente a um coletivo maior. Para Lousada (2004), a autoconfrontação, como instrumento de conscientização da função coletiva do trabalho, é a única maneira de fazer transformações duráveis.

No Brasil, ao consultar as fontes de pesquisa em busca de bibliografia específica, encontrou-se o grupo Análise da Linguagem e o Trabalho Educacional e suas Relações (ALTER-LAEL) composto por Machado (PUC-SP), Lousada (USP), Souza-e-Silva (PUC-SP), entre outros. Este grupo está vinculado ao LAF (Langage, Action, Formation), da Universidade de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart. O grupo de pesquisadores brasileiros tem estimulado pesquisas que apliquem tal metodologia ao trabalho do professor, na tentativa de contribuir para a compreensão do fazer docente, bem como apontar caminhos para a formação continuada dos professores.

Destaco alguns pesquisadores que utilizaram o método da autoconfrontação no trabalho docente: Buzzo (Tese, 2008); Drey (Dissertação, 2008); Tognato (Tese, 2009); Langhi, (Tese, 2009); Alves (Tese, 2009); Fogaça (Tese, 2010) Carnin (Dissertação, 2011); Rosario (Dissertação, 2012); Brasileiro (Tese, 2012), e que revelaram o potencial da autoconfrontação ao analisar os professores interpretando suas ações, fazendo uma referência ao trabalho prescrito, o que é realizado e ao trabalho real. De acordo com Clot (2006), o trabalho prescrito é aquilo que o trabalhador se propõe a fazer, o trabalho realizado é a análise do trabalhador da tarefa que deve ser feita, considerando suas condições de realização, seus objetivos e meios utilizados e o trabalho real, refere-se às atividades não realizadas, em que o trabalhador destaca a frustração sofrida quando é impedido de realizar o trabalho prescrito.

Conforme indicado por Clot (2006), a autoconfrontação fornece informações ao trabalhador sobre o seu fazer, propiciando-lhe condições de verificar como ele atua, que aspecto ou competências já desenvolveu e quais ainda carecem de aperfeiçoamento, possibilitando ao trabalhador, interpretar suas ações. E, ao interpretá-las, eles realizam um movimento de busca de autoconscientização e de ressignificação do fazer. Segundo Brasileiro (2012), tais fatos evidenciam a oportunidade de abrangência de aplicação do método, o qual deveria ultrapassar as fronteiras das pesquisas acadêmicas e chegar às instituições escolares, como prática na formação contínua dos professores.

As ações e as falas dos trabalhadores são, simultaneamente, filmadas e gravadas, permitindo uma avaliação posterior. Assim, o observado passa à condição de observador de si mesmo, e pode-se dizer que nesse dispositivo o sujeito é quem produz o material a ser analisado, no momento em que filma sua própria atividade de trabalho e, posteriormente, terá

a chance de confrontar-se com o que realizou enquanto estava trabalhando. Esse deslocamento para a condição de uma terceira pessoa permite um certo distanciamento dos atores e suas ações, possibilitando, segundo Clot, um diálogo para que o vivenciado se transforme, se desenvolva, na ação dialógica e na observação em curso de diálogo (CLOT, 2010, p. 225).

Na Clínica da Atividade, diz naturalmente que a concepção da observação é dialógica. Portanto, a observação é um diálogo, portanto a palavra está dentro da observação... A escuta, o domínio da palavra também é importante, mas diferente da Psicopatologia do Trabalho, a palavra não é para dar informações do vivido, ou conhecê-lo. “A palavra é feita para agir, é um diálogo profissional para transformar a situação [...]. É um diálogo para que o vivido se transforme, se desenvolva, na ação dialógica e na observação em curso de diálogo (CLOT, 2010, p. 225).

Santos (2016, p.45) relata que “quando não se encontra as palavras, ocorre uma luta interna para conseguir se expressar e isso gera reflexão, consciência de si, conhecer o que está internalizado, pois é pela palavra que os conceitos ganham materialidade”. Nesse sentido, o método de confrontação da atividade ajuda a redimensionar a função da fala interior, possibilitando ao protagonista o momento de retrabalhar uma fala para si mesmo.

Tem-se que estar atento ao fato de que, a exposição das imagens para um outro observador, pode gerar constrangimentos, pois expõe “segredos” comportamentais que se imaginava invisíveis. Na tentativa de verbalizar suas ações, surgem conflitos que ampliam o nível de percepção dos autoconfrontados e, nas ações que não consegue verbalizar, movimentos involuntários, ou voluntários, podem servir de pistas para se restabelecer a condição dialógica. Para a coleta de dados, neste estudo, utilizou-se o método da autoconfrontação simples. Inicialmente, filmamos a professora protagonista do trabalho em atividade, ou seja, a professora bilíngue que atua no ensino fundamental, anos iniciais. Em um momento posterior, realizamos as sessões de autoconfrontação simples, que consistiram em apresentar para a protagonista do trabalho (a professora) o filme editado, em que aparecem os recortes selecionados pela pesquisadora, para que a professora comentasse sobre seu trabalho. Este encontro da pesquisadora com a professora visualizando o vídeo de seu trabalho também foi gravado, e sobre ele se concentraram as análises que serão apresentadas neste estudo. Assim, durante a visualização do vídeo, ocorreram diálogos entre pesquisador e pesquisada que foram registrados para serem posteriormente analisados. Os encontros realizados nessa etapa (foram quatro encontros), foram transcritos.

No ato de assistirem às filmagens de seu cotidiano de trabalho, ao se verem e ouvirem, ao observarem suas ações e reações, manifestam-se nos sujeitos participantes uma série,

muitas vezes imprevisíveis, de reações que revelam facetas da subjetividade do autoconfrontado. Muitas reações de defesa e de ataque podem surgir, nas quais o observado, agora na condição de observador pode justificar, ou tentar justificar, suas ações, pode se arrepender, ou não delas, pode sofrer ou se orgulhar, enfim uma infinidade de possibilidades comportamentais que, segundo Clot (2006), promovem a visibilidade do trabalho realizado e reflexões sobre o real da atividade (aquilo que aparentemente foi feito e também aquilo que deveria ter sido feito) em confrontação com a atividade realizada (aquilo que se desejava ou se poderia fazer).

O método utilizado por Clot (2006) era aprofundado por uma outra etapa (autoconfrontação cruzada) na qual o vídeo produzido por pesquisador e trabalhador era visto por um outro trabalhador (da mesma equipe, com a mesma função) para que ele refletisse sobre a reflexão de seu companheiro. Para os propósitos deste estudo, vamos nos ater apenas à autoconfrontação simples, como forma de termos uma primeira aproximação com o fazer e as reflexões do professor bilíngue de surdos.

Tanto a autoconfrontação simples quanto a cruzada, à atividade do trabalhador que, vendo-se na tela, diz aquilo que faz ou teria ou não podido fazer, corresponde a atividade do pesquisador que pontua o discurso do trabalhador e procura levá-lo a compreender a força da observação da atividade realizada como um recurso de acesso à atividade real (HARRISON, 2009; p. 7).

O uso da metodologia proposta por Clot (2006) e aplicada para esta pesquisa tem um certo ineditismo, pois o método da autoconfrontação não foi ainda utilizado em estudos com professores bilíngues para surdos. Pensa-se sobre o fato de que estes profissionais, professores bilíngues para surdos, utilizarem a língua de sinais, como meio de interação com seus alunos, torna a sala de aula um acontecimento pleno de ‘visualidade’, nem sempre perceptível para o professor. Assim, a utilização da filmagem pode ser uma maneira muito eficiente do professor “olhar”/melhor conhecer o seu agir e refletir sobre sua atuação.

Capítulo 4 - Natureza da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de campo, do tipo descritivo, com enfoque qualitativo. A pesquisa de campo realiza-se a partir da coleta de dados sobre fatos e fenômenos, exatamente como ocorrem no contexto “real” (FLICK, 2009), com base na fundamentação teórica da abordagem Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1998), amparada pelos pressupostos da teoria enunciativa de Bakhtin (1981), visando especialmente o enfoque nos processos humanos, cuja gênese nasce nas relações com o outro e com a cultura, sendo essas relações relevantes e passíveis de investigação.

De acordo com Gil (2008, p.28), os estudos descritivos “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis”. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.101) nos “estudos descritivos seleciona-se uma série de questões e mede-se ou coletam-se informações sobre cada uma delas, para assim descrever o que se pesquisa”.

Desta forma, os estudos descritivos possibilitam tanto a “visualização” de como ocorre determinado fenômeno, contexto ou situação, quanto à compreensão mais apurada das falhas, aspectos positivos, demandas e/ou características dos elementos que estes estudos abordam (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006).

Por sua vez, as pesquisas desenvolvidas com enfoque qualitativo partem do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzida em números. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.5) “com frequência este enfoque está baseado em método de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações”. Para estes mesmos autores:

A pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Também oferece um ponto de vista “recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPIERI, COLLADO & LUCIO, 2006, p.15).

4.1 Procedimentos Éticos.

O projeto foi submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Plataforma Brasil, para dar início à sua execução. Em seguida, a proposta de pesquisa foi apresentada por meio de um Termo de Autorização para a Execução da Pesquisa à Secretaria Municipal de

Educação, Diretoria de Ensino e Instituição Pública do Município, no interior do estado de São Paulo, que desenvolve um programa de inclusão bilíngue.

Os alunos surdos envolvidos nesse estudo e pais/responsáveis, e o professor foram convidados a participarem da pesquisa, após terem sido feitos todos os esclarecimentos em relação aos objetivos, riscos e garantia de sigilo, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, Termo de Assentimento, de acordo com os critérios da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

4.2 Participantes

Foi participante, desta pesquisa, uma professora bilíngue de língua Portuguesa como segunda língua, para surdos, responsável pelo ciclo I (1ºano a 3ºano), do ensino fundamental, em uma escola polo que desenvolve um programa de inclusão bilíngue de alunos surdos, que atua em salas multisseriadas (devido ao número reduzido de alunos surdos em cada série, os alunos surdos são agrupados em uma mesma sala). A professora pesquisada, com cinquenta e três anos, teve sua primeira graduação, em história, no início dos anos 80, vivenciando a experiência de lecionar na Rede Estadual de Ensino.

Iniciou seu trabalho na área da educação especial, no ano de 1989, assim que concluiu o magistério, com habilitação em deficiência intelectual, realizado no período noturno, em uma escola privada. Durante o dia atuava como professora de história na rede estadual de ensino. Após formada, em magistério, também lecionou por dois anos na APAE da cidade em que a pesquisa foi realizada, neste mesmo período, após ser concursada, para atuar em sala especial, na Rede Municipal de Ensino, também desta cidade, teve sua primeira experiência com alunos surdos.

Nesta primeira experiência, com alunos surdos, utilizou como abordagem teórica a Comunicação Total que, segundo afirma, com resultado não satisfatórios. Procurou aprofundar seus estudos na área da surdez, iniciando no ano de 2001, o curso de mestrado na Universidade Federal de São Carlos, na área de Educação Especial. Continuando seus estudos em 2005, realizou uma complementação pedagógica, para ampliar sua formação no magistério, em uma instituição privada, mas sua atuação prática na abordagem Bilíngue ocorreu em 2013 ao assumir a sala multisseriada para surdos.

Embora os alunos não sejam participantes diretos da pesquisa, elegeu-se como critério de inclusão, possuírem deficiência auditiva comprovada por exames audiológicos e/ou parecer médico; estarem regularmente matriculados na escola polo; serem autorizados pelos pais para

participarem da pesquisa (ainda que indiretamente); aceitarem e desejarem participar de pesquisa.

4.3 Local

A coleta de dados ocorreu em uma Escola Municipal de ensino fundamental de médio porte, do interior do estado de São Paulo, que desenvolve um programa de inclusão bilíngue de alunos surdos. A escola-polo, conta com professores bilíngues para atuarem na sala de língua de instrução Libras nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo I -1ºano a 3º e II- 4 a 5º) e nos anos finais (ciclo III e IV), com intérpretes educacionais nas salas de aula, além de professores bilíngues nas aulas de português como segunda língua. A proposta defende o termino da seriação e à construção do ensino fundamental pensado por ano e dentro de ciclos (ALMEIDA,2017). Segundo a autora esta proposta possibilita que, as crianças surdas, tenham mais tempo de apropriar-se dos conteúdos escolares.

A escolha deste local deveu-se ao fato de se tratar de um modelo comprometido com o desenvolvimento linguístico e acadêmico do sujeito surdo, pois o direito à educação da criança surda só será respeitado se for garantido que o surdo não fique isolado e privado de interagir com seus pares (GOES,2004; LACERDA,2010).

4.4 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Algumas ações preliminares foram necessárias, tais como: ir à escola para conhecer a rotina dos alunos, bem como as atividades semanais programadas pela professora, para que houvesse maior familiaridade com o ambiente no qual estão inseridos os participantes.

As videograções das aulas da professora pesquisada foram realizadas por ela mesma, já que estava interessada em documentar sua prática dentro do contexto de um projeto de pesquisa ação mais amplo nesta escola. Estas filmagens, que estavam de posse da professora, foram consideradas como material de interesse para este estudo, evitando novas intervenções em sala de aula, contendo cerca de duas horas de filmagens, registrando atividades em diferentes períodos do ano anterior a pesquisa. Assim, as filmagens que a professora já havia realizado de sua prática foram cedidas à pesquisadora, que as editou buscando destacar segmentos que favorecessem reflexões na direção de atingir os objetivos deste estudo, nesta edição foram selecionados nove recortes com duração de três a quatro minutos cada recorte (Video 1).

Os dados foram coletados em dois momentos: no primeiro momento, a filmagem das atividades em sala de aula (realizadas pela professora), foi editada, a partir de recortes realizados pela pesquisadora, ao longo de três meses de estudo para selecionar os recortes (Video 1, segundo as necessidades da pesquisa; no segundo momento, o Video 1 foi apresentado à professora que confrontou-se com sua imagem filmada durante sequências de ações no trabalho. Cada um dos nove recortes foi apresentado e a professora foi convidada a falar sobre eles, realizando um discurso explicativo, narrativo, a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens. A situação da autoconfrontação da professora foi também filmada gerando o Video 2.

O Video 2 foi produzido em em quatro sessões de autoconfrontação simples conforme a proposta de Clot. Estas sessões sucederam-se entre os meses de fevereiro a março de 2017. Os encontros, entre pesquisadora e a professora pesquisada, ocorreram na escola-polo, em sala de aula bilingue, no momento em que os alunos não estavam presentes. Os quatro encontros foram agendados previamente, conforme horários estipulados pela professora. Estes aconteceram uma vez por semana, com duração aproximada de quarenta e cinco minutos cada encontro. Nestes encontros a pesquisadora sustentou um papel de escuta, e a professora pesquisada, instruiu verbalmente a pesquisadora a respeito de suas ações em sala de aula.

Nos dois momentos da coleta de dados, duas câmeras foram utilizadas, para garantir a captura dos diálogos e interações de todos os participantes. No primeiro momento (Video 1), uma câmera focalizou a professora na frente da sala e a lousa, e a outra câmera focalizou os alunos; no segundo momento (Video 2), uma câmera focalizou o monitor com o vídeo das atividades de sala de aula e outra câmera focalizava a professora assistindo e discursando a respeito de sua atuação.

Para Honorato et al (2011), observar e registrar em ação é uma rica fonte de elementos a serem analisados, e enriquecem a investigação, pela densidade de ações comunicativas e gestuais que agrega aos dados. Os vídeos foram transcritos para iniciarmos a análise dos dados.

A transcrição do Video 2 ocorreu de forma integral, em que todas as verbalizações foram transcritas, seguindo as recomendações de Manzini (2016). A pesquisadora adotou os seguintes critérios para representar graficamente os dados sonoros coletados: Fundamentado nas normas da ABNT, as falas da participante, foram consideradas como a fala de um autor. Segundo Manzini (2016), ao invés de apresentar um texto escrito, o sujeito apresenta um documento falado. Portanto, seguindo as normas da ABNT, que tratam sobre citações literais de autores, as citações com mais de três linhas foram apresentadas com um recuo de 4cm e

em letra com corpo menor e com o nome do autor entre parênteses, após cada citação. Neste caso específico, para garantir o anonimato da participante, foi utilizada a palavra professora como referência ao autor da fala.

As suspensões de fala, nas transcrições, seja no início ou no meio do texto, também seguiram as normas da ABNT, foram apresentadas com a indicação de colchetes [...]. O sinal de reticências, sem barras ou colchetes, foi utilizado para indicar pausa na fala e para indicar pausas com hesitações foram usados reprodução de sons. Ex. Ahn, Ihh.

Duarte (2004), afirma que as entrevistas podem e devem ser editadas. Neste estudo optou-se por fazer alguns ajustes na grafia em relação a norma culta do português, quando esta pudesse vir a causar algum desconforto ao realizar a leitura do material escrito, principalmente no que se refere à concordância verbal, mas algumas grafias de palavras pronunciadas de modo diferente das normas gramaticais foram mantidas visando manter a singularidades da participante tais como; né, tá, pros, aí, pra.

4.5 Procedimentos e Análise de dados.

Na fase 1 (filmagem das atividades em sala de aula) as filmagens que a professora já havia realizado de sua prática foram cedidas à pesquisadora.

Na fase 2 (seleção dos segmentos), em posse das filmagens entregues pela professora, a pesquisadora iniciou a edição das gravações das aulas, que passaram por uma seleção de segmentos, que melhor identificavam o processo de atuação do professor bilíngue, nas atividades de letramento. A edição das filmagens ocorreu para melhor uso do tempo junto com a professora e para focalizar a atenção da professora em pontos de interesse, pois tais segmentos serviriam como disparadores para a observação e comentários da professora protagonista. Resultou desse trabalho o Video 1 com a seleção de nove recortes de situações de atividades de letramento com duração de três a quatro minutos cada recorte.

Na fase 3 (gravações da autoconfrontação), o vídeo 1 foi assistido pela professora (protagonista) juntamente com a pesquisadora, em quatro encontros. Todos os encontros foram vídeo gravados gerando o Video 2. A professora, ao confrontar-se com sua imagem filmada, durante uma sequência de ações no trabalho e, no diálogo com a pesquisadora, foi orientada previamente a narrar as situações ocorridas durante as aulas e apontar se seus objetivos pedagógicos foram atingidos ou não com a atividade. O método possibilita a protagonista se ver, e se vendo na tela, dizer aquilo que fez, ou que queria ter feito, também impulsionada pelas questões feitas pelo pesquisador.

Na fase 4, assistir à filmagem da sessão de autoconfrontação (Video 2), e somente após assistir várias vezes e realizar toda a transcrição, na íntegra, dos dados e que foi possível identificar temas para análise, devido a sua recorrência ou singularidade, em cada tema identificado foram selecionados e agrupados fragmentos de vídeo que foram reorganizados e associados, de acordo com um encadeamento temporal, com as ideias principais que foram captadas dos discursos (LACERDA, 2003).

Estas ideias foram agrupadas em categorias, que melhor puderam explicar como é conduzida a construção conjunta de conhecimento sobre a atividade desenvolvida de letramento, nas aulas de Português como segunda língua, para uma melhor apropriação deste idioma pelos alunos surdos.

Capítulo 5 – O professor como protagonista na construção de conhecimentos sobre o ensino de alunos surdos

A análise do material produzido nas sessões de autoconfrontação nos levaram a três categorias temáticas: a) a mediação pedagógica: estratégias da professora para levar os alunos ao desenvolvimento; b) a prática pedagógica: as possibilidades para uma atividade real; e c) a autoconfrontação como espaço de reflexão. Estas categorias serão agora exploradas, aproximando os resultados encontrados com o nosso referencial teórico.

5.1 A mediação pedagógica: estratégias da professora para levar os alunos ao desenvolvimento

Nesta categoria faremos uma interlocução com os conceitos de Mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, a partir dos excertos extraídos do processo de autoconfrontação, nos quais a professora reflete sobre as suas estratégias mediadoras de atuação.

A professora, na atividade proposta que aparece no excerto 1, parte do princípio de que, cada aluno traz para a escola conhecimentos construídos em suas vivências familiares e sociais. Percebe-se, na mediação pedagógica da professora, pontos de convergência com os aportes da teoria vygotskiniana, pois, ela demonstra estar interessada em utilizar os conhecimentos prévios dos alunos, almejando que os mesmos consigam, por meio das narrativas em Libras, dar sentido e significados à escrita da língua portuguesa, como segunda língua.

Excerto 1:

Nessa época, toda segunda-feira, nós sentávamos na roda de conversa e fazíamos as narrativas, né! É... todo aluno tinha que narrar o que tinha feito no final de semana, eles levavam uma folhinha pra casa, dividida ao meio, então de um lado era sábado, do outro era domingo e eles tinham, ou desenhar, ou recortar e colar alguma coisa referente ao que tinham feito ou mesmo escrever, se já soubesse escrever, tinha que escrever pelo menos uma frase sobre o que tinha realizado no final de semana e daí então, vinham as narrativas. (PROFESSORA,2017).

No caso deste excerto, a professora pediu para que todos os alunos se sentassem, em semicírculo, para ouvir as narrativas feitas uns para os outros. Esse tipo de trabalho, que visa a construção do conhecimento em cooperação, não exclui o professor da situação de ensino/aprendizagem, ao contrário, cabe a ele interferir e atuar como mediador e principal

responsável pela organização do ambiente de aprendizagem, organizando as dinâmicas de interações em sala, aproveitando os conhecimentos cotidianos de seus alunos para promover o aprendizado dos conhecimentos científicos.

O caso mencionado abaixo se refere a esta necessária mediação do professor como organizador do ambiente.

Excerto 2:

[...] trabalhou bastante, a questão da... É... Do respeito ao outro, porque enquanto o amigo tá lá narrando, eles não podem ficar conversando. Têm que prestar atenção no amigo, porque vai chegar a vez deles e eles vão perguntar pra quem? Pros amigos! [...] é uma questão de fazer com que eles entendam como que eles devem se colocar diante das situações, né? É... Eles vão levar isso pra vida né?(PROFESSORA,2017).

Esta forma dinâmica de organizar a aprendizagem, que propicia a interação dos alunos, em sala de aula, também, segundo o relato da professora, tem que ser inicialmente conduzida, para que os alunos compreendam como adequar seus comportamentos, possibilitando aprender com os colegas.

O caminho escolhido pela professora, permite que todos os seus alunos tenham a possibilidade de aprender por meio de suas próprias narrativa em Libras, das narrativas dos colegas e desenvolver um trabalho escrito a partir dessas discussões.

Podemos também perceber, ainda, em relação à atividade de narrativas, no excerto 3, no discurso da professora, sua preocupação com a falta de domínio da língua de sinais, pelos alunos surdos. O professor, segundo Vygotsky (1998), deveria tomar como ponto de partida, no processo de ensino, a bagagem que o aluno domina de conceitos espontâneos, para avançar na direção da aquisição dos conceitos científicos. O professor do aluno surdo, em sua ação mediadora, pode contar pouco com os conceitos espontâneos de seus alunos, os quais poderiam ter sido apropriados na vida cotidiana, se pudessem contar como uma língua comum compartilhada com sua família, de tal forma que os usos e costumes fossem apreendidos nas relações do ambiente familiar. Todavia, eles, em geral, não dispõem destes recursos, porque estes não foram desenvolvidos de forma suficiente, e por isso mesmo, a responsabilidade sobre o desenvolvimento linguístico dos alunos torna-se maior para o professor.

Excerto 3:

Esse aluno não, não narrava, coerentemente, a gente nunca sabia se o que ele tinha dito, realmente, procedia e na maioria das vezes a gente checava com a avó, e não tinha nada a ver o que ele tinha narrado, depois de um tempo, a gente percebeu que quando ele não era o primeiro, ele acabava copiando dos outros, o que ele tinha narrado. É... A (nome da aluna) também ela...Eles tinham muita dificuldade, eles não tinham...A língua...não tinha fluência, né! Nessa época, não tinha muita

fluência. A (nome da aluna) foi uma aluna que faltou muito, né! Ela chegou a frequentar um pouco a educação Infantil, mas ela faltou demais, né! Então, quando ela veio pra essa sala, ela veio sem, sem os pré-requisitos mínimos né! E aí é correr atrás do prejuízo. (PROFESSORA,2017).

Portanto, a professora, perante a defasagem de conhecimento linguístico, apresentado por seus alunos surdos, se deparou com a necessidade de trabalhar, constantemente, a Libras e seus usos. Ela soube da importância da aquisição da Libras para a mediação frente à aquisição dos diversos conteúdos escolares, e coloca o ensino/aquisição da Libras como tarefa central de sua atividade docente. Buscou organizar a atividade de modo a propiciar aquisição de linguagem, de forma consistente, apoiando-se em uma atividade na qual o narrar do aluno é central, buscando valorizar seu protagonismo frente aos acontecimentos vivenciados, no final de semana, e, ao mesmo tempo, favorecendo o desenvolvimento de língua e linguagem.

Esse intento de fazer com que todos os seus alunos exponham suas narrativas em língua de sinais para o grupo revela que a professora em alguma medida conhece a relação entre linguagem e pensamento, conforme postulada pela teoria de Vygotsky, em que a linguagem estrutura a forma como pensamos, sendo assim, a professora motiva seus alunos a utilizarem a linguagem para construir as narrativas em Libras, expressando assim seus pensamentos.

A atividade proposta pela professora tenta despertar no aluno a tomada de consciência de novas aprendizagens, pois permite negociar e esclarecer conceitos novos, ou conceitos que, devido à dificuldade da língua, tinham sido apropriados de maneira confusa. Essa apropriação de significados e sentidos, em Libras e no português escrito, conduz ao desenvolvimento de aprendizagem de forma crítica, que possibilita ao aluno surdo relacionar esses conhecimentos com sua realidade, ao discutir sua compreensão e sentidos particulares, com seus colegas e professor, resultando em uma construção compartilhada e coletiva.

No entanto, nem sempre é possível, para garantir a aprendizagem do aluno, a construção coletiva, pois, muitas vezes, são necessárias outras formas de mediação por parte do professor, como podemos observar na análise que se segue.

No excerto 4, o objetivo da professora foi verificar a quantidade de palavras que os alunos sabiam ler em português de maneira autônoma. Logo de início, a professora percebeu o quanto era difícil, para os seus alunos, atender ao comando para a atividade, exigindo dela um acompanhamento individualizado. Temos, neste momento, pistas de como o aluno precisa da mediação da professora, e de como ocorre esta mediação na prática.

Partindo da compreensão de que o ensino apoia a aprendizagem, mas não a define, e que o ensino não deve limitar-se à etapa do desenvolvimento já realizado, mas que deve explorar a ZDP, já que deve adiantar-se ao desenvolvimento que o aluno possui, dirigindo-se ao desenvolvimento potencial do aluno (VYGOTSKY, 1998). A conduta apresentada pela professora, como mediadora, indica seu investimento na ZPD dos alunos, buscando atingir a proposta da atividade, que era de verificação do léxico e de possibilitar aos alunos surdos uma independência de leitura do português escrito.

Excerto 4:

Então, nessa atividade é... se eu me recordo bem, foi uma atividade de narrativa que nós demos, que depois a gente transformou num textinho, né? Ih ... ih aí a gente queria filmar a leitura deles, pra ver como estava né? Só que você pode observar, é, eu deixei sozinha, ela não conseguia seguir a leitura, linha por linha, né?

[...] você vê! Às vezes, a gente tem que limitar o espaço onde eles procuravam, porque eles não tinham essa noção da leitura, da esquerda para a direita, linha por linha, então às vezes, eles procuravam a primeira palavra aqui embaixo, todo o desenrolar do texto, ali. Eles não se preocupavam em procurar, então eu tinha que ir lá, delimitando linha, por linha, por isso é que o trabalho tinha que ser individualizado, acabava sendo individualizado[...]

Eu precisei (!!!) que vou fazendo palavra, por palavra, pra ver quais palavras que ela... que ela conseguia ler, que é muito engraçado, num determinado momento, é... parece que eles não conseguem ver a palavra dentro do texto, mesmo, que eles conheçam, a gente sabe que eles conhecem algumas palavras, mas eles vão passando e passa por cima, como se aquilo desse um branco e aí, à medida que você vai acompanhando junto, eles vão..."Ah! Agora, eu conheço!" "lembro!" E aí eles vão lembrando e aí você tem como saber o maior número de palavras que eles conhecem. Antes eles iam no início do texto, no final, aí voltava pro meio, não tinha aquela sequência né? De leitura.

E tudo isso, teve que ser ensinado. (PROFESSORA,2017).

Nesta atividade pedagógica proposta, perante a observação de uma ação mediadora da professora, podemos verificar um conjunto de ações intencionais conscientes, que, inicialmente, precisou ser individual, para possibilitar que seus alunos criassem, construíssem e reconstruíssem hipóteses, para dar soluções às dificuldades encontradas.

Segundo Goodman e Goodman (1996), a ótima aprendizagem requer um ensino que a apoie e facilite aos alunos, sem controlá-la, distorcê-la ou frustrá-la. O papel do professor é de ter uma atitude presente e ativa, quando as interações de aprendizagem acontecem, mas sempre atuando como um mediador, que é aquele que transmite ao aluno aquilo que ele não pode descobrir por si só.

Na organização da atividade pedagógica, para Goodman e Goodman (1996), o educador deve pensar em proporcionar condições para que os alunos se engajem em atividades de aprendizagem. Ao analisar o excerto 4, vemos que a professora conhece o nível de desenvolvimento real de seus alunos (eles se perdem no texto, não percebem palavras que

eles conhecem), e almejando que eles consigam transpô-lo, age por meio de uma intervenção individualizada, dirigindo o olhar dos alunos buscando atingir um nível de desenvolvimento proximal, ou seja, saber buscar as palavras no texto em um passo a passo que os levará a realizar uma leitura de forma independente, mais adiante.

As discussões realizadas neste eixo nos permitem perceber a necessidade de propor atividades pedagógicas de acordo com as necessidades dos alunos, para tentar melhorar a participação e a aprendizagem de seus alunos surdos.

Verifica-se, na categoria a seguir, questões relacionadas à importância dos saberes docentes, que contribuem para o sucesso da proposta de educar, e como a reflexão sobre a prática influencia nas propostas de atividades que a professora planejava executar, no seu dia a dia.

5.2 A prática pedagógica: as possibilidades para uma atividade real.

Este eixo temático está inter-relacionado com a categoria anterior, tendo em vista que, aborda as práticas pedagógicas, observadas durante a autoconfrontação, perante a atuação do profissional docente, que almejava oferecer condições para as crianças surdas terem acesso a conhecimentos significativos para a suas vidas. Todavia, aqui, a ênfase das análises recairá sobre as propostas pedagógicas pensadas pela professora e a prática vivenciada.

No excerto 5, podemos verificar, no discurso da professora, que ao confrontar-se com sua atuação prática, durante a proposta cotidiana de realização do “cabeçalho”, a protagonista refere que as experiências práticas adquiridas, com o passar dos anos, acarretaram algumas mudanças na maneira de perceber as várias possibilidades que podem ser alcançadas com a proposta diária de iniciar a aula com a atividade do “cabeçalho”.

Excerto 5:

O cabeçalho é... assim, a princípio pra mim, que parecia ser uma atividade é... rotineira, deixou de ser rotineira, a gente trabalha muita coisa no cabeçalho, desde essa época que assim... Minha compreensão do cabeçalho é aqui, que eu posso investir pra que eles ampliem o vocabulário, né? Então, muitas vezes a gente é... Eu conversando com outra professora, a gente falava: “Não! Ali dá pra inserir conteúdos que a gente tá trabalhando, né?” (PROFESSORA, 2017).

Na continuidade, a professora, durante a atividade do “cabeçalho”, no excerto 6, aponta uma adaptação de material voltada para um dos alunos surdos, para que ele execute a tarefa proposta.

Excerto 6:

Tem problema motor, então, Ahn!... escrever para ele sempre foi muito complicado, né! Até por isso que eu resolvi fazer o cabeçalho impresso, só pra ele completar, porque ele ficava muito nervoso, quando ele tinha que copiar tudo da lousa, né! Ele demorava demais! Eu acho que...Naquela época lá e até hoje, né! Com os alunos que têm dificuldade de fazer as cópias, a gente opta por só preencher lacunas, porque o objetivo era outro, não eram as cópias, era é... ele fixar o vocabulário, ele compreender a sequência, né, do cabeçalho. (PROFESSORA, 2017).

Nestes recortes, referentes à prática docente, exibidas no excerto 5 e 6, podemos perceber que os saberes docentes também são construídos em situação de trabalho, perante a observação da singularidade de cada aluno. Segundo Tardif (2002, p. 267), esta “sensibilidade” só ocorre com o tempo de exercício da docência, com o investimento contínuo na formação e, sobretudo, com a “disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência”. Como pode ser observado, no episódio em que a professora foi capaz de identificar as diferenças entre os seus alunos surdos, que apesar de estarem desenvolvendo uma atividade coletiva, a mesma adaptou materiais para facilitar a ação motora de uma das crianças, e desta forma possibilitou seu êxito na atividade proposta. O autor afirma que os saberes docentes não são simples, nem se constituem linearmente, mas que “[...] carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2002, p.269).

A postura positiva, tomada pela professora, contribui com a aprendizagem do aluno (excerto 6), e a ampliação de percepção dos objetivos almejados com a atividade (excerto 5) demonstram maturidade como professora, que vai ajustando propostas e atividades de acordo com os alunos com os quais trabalha. Sua formação como mestre em Educação Especial, aliada à sua experiência e comprometimento com a aprendizagem de seus alunos, parecem colaborar para uma postura mais reflexiva e crítica diante de sua atuação. Ela reformula sua prática e tem consciência das reformulações que promove.

Além disso, para pensar o trabalho, como revelado nos excertos 5 e 6, o fato do profissional ter vivido várias experiências similares, contribui para sua compreensão acerca da atividade e o agir sobre ela. Segundo Clot (2006), a situação de autoconfrontação, busca recriar “artificialmente” esse fenômeno para a análise, permitindo acelerar esse processo que, talvez, ocorreria de maneira natural, mas em um tempo mais extenso.

Referindo ainda, sobre a atividade do “cabeçalho”, e às várias possibilidades, que a protagonista se refere no excerto 5, verificamos que no excerto 7, a seguir, emerge outra das estratégias utilizadas pela professora, perante a singularidade de cada aluno, no processo de

construção da escrita do português, como segunda língua, em que podemos observar a utilização do desenho durante sua proposta de atividade.

Excerto 7:

É... Você pode observar que aí, ele ainda desenhava a questão de tempo né? Ele fazia um solzinho que hoje está ensolarado, só fazia o sol e ainda, a gente não tinha ido pra...pra adjetivo.... Ensolarado. (PROFESSORA,2017).

A atividade proposta era escrever o calendário no caderno. A professora observa que o aluno desenha um sol para atender à atividade solicitada, já que ainda a escrita da palavra

“ensolarado”, não havia sido trabalhada. Cabe destacar que a forma de registro realizada com desenho é acolhida pela professora. Ela compreende que desenhar é uma forma de simbolizar e que, este símbolo, depois poderá ser substituído por palavras escritas.

Os estudos de Lacerda (1995) corroboram as ideias de Vygotsky, em que o autor diz que as ações humanas são mediadas por signos, “a criança não deduz de forma súbita e irrevogável, a relação entre o signo e o método de usá-lo” (VYGOTSKY, 1998, p.51) essa utilização dos signos surge em um processo de desenvolvimento constituidor da consciência humana, que se dá com a mediação social, através da interferência ou colaboração de seus pares ou dos adultos que interagem com ela, nas relações. Vygotsky afirma que a linguagem escrita é um sistema particular de signos, e que o gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança: “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, frequentemente, simples gestos que foram fixados”. (VYGOTSKY, 1998, p.142).

De acordo com Ferreira (1999), quando o desenho passa a ser uma representação da realidade, referindo-se a elementos ausentes do espaço e do tempo presente, ele torna-se signo.

Desta forma, a professora, no excerto 7, considera durante a atividade do “cabeçalho” a figura do “solzinho”, para representar o adjetivo ensolarado, podemos interpretar que ela considera o desenho “um estágio preliminar no desenvolvimento da linguagem escrita”, em que “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (VYGOTSKY, 1998, p.127).

Apoiados nos estudos de Lacerda (1995), podemos inferir que, durante a atividade em sala de aula, a professora tenta despertar a percepção em seus alunos surdos, que estão ingressando na aprendizagem escrita de outra língua, uma possível apropriação de que eles podem, não só desenhar objetos, mas também palavras. Vygotsky (1998) considera que o desenvolvimento da linguagem escrita, na criança, está neste deslocamento, nesta transição

que deve ser apropriada pela criança. O desenho pode ser um instrumento valioso para o desenvolvimento da escrita de outra língua, pelas crianças surdas, principalmente por elas não terem o apoio auditivo dos sons das palavras nesta língua, estruturada em aspectos oral-auditivo (LACERDA, 1996).

Tanto os desenhos quanto as imagens são consideradas importantes quando nos referimos ao processo de ensino/aprendizagem para alunos surdos. A professora faz uso de imagens de objetos para apoiar o processo de construção da escrita, como pode ser verificado no excerto 8.

Excerto 8:

Aí na verdade é assim, algumas palavras que aparecem nas narrações, nas narrativas, eles já conheciam, como pizza, como papai, mamãe, essas palavras já haviam circulado em outras narrativas, então nós já havíamos trabalhado com elas, a palavra roda e a palavra bicicleta tinha aparecido naquele momento, então nós temos que trabalhar as palavras novas que eles não conhecem, então vamos para a lousa e sempre com imagem, você tem que mostrar o que é roda! Pode ser a roda do carro, da bicicleta, roda tem N possibilidades. (PROFESSORA, 2017)

Tais atividades, mostradas nos excertos acima, apoiadas no desenho e em imagens, permitem que as crianças compreendam, por meio da visualidade vários conceitos, que até então não possuíam, tornando-se um recurso fundamental para seu desenvolvimento de linguagem escrita. É fundamental que, no contexto da abordagem bilíngue, a professora possa negociar significados, a partir da Libras, mediados por imagens, para chegar à escrita das palavras. Ela explora as diferentes esferas simbólicas da linguagem desde gestos, desenhos e imagens apresentadas concomitantemente à língua de sinais, que é uma língua que está estruturada propiciando a construção de novas simbolizações, para que os alunos surdos, constituam-se como leitores e escritores de uma segunda língua que eles ainda não dominam.

A professora tem um objetivo muito claro para as atividades propostas, o que beneficia o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, nem sempre os objetivos almejados são alcançados, algo que é reconhecido pela professora como pode ser observado nos próximos excertos.

No episódio a seguir, a professora explica a tarefa que os alunos deveriam realizar, no final de semana, em casa. Foi solicitado ao aluno M., que fizesse um desenho, já que não sabia escrever, a respeito do que estaria fazendo em casa, no final de semana, para que ele pudesse lembrar no momento de narrar os fatos para os colegas, em sala de aula, na segunda-feira.

Excerto 9:

Na verdade, essa é... atividade de narrativa né! Final de semana, que eles tinham, levavam pra casa o caderninho, com uma parte era pra desenhar o que fez no sábado e no domingo o mais importante e aí, eles narravam e depois eles iam ali na frente e cada um fazia a sua narrativa do que fez, né! Do que fez no sábado. Do que fez no domingo. [...] O M., aí nessa atividade, tinha que ficar perguntando, perguntando, perguntando, sabe? Senão, não tinha uma sequência da narrativa do final de semana. [...] O objetivo era a fluência da língua, né! Desenvolver a fluência da língua. E... Postura pra narrar, né! Ih... Colocar a língua em circulação mesmo, nesse momento, entre o grupo [...], mas depois, a gente perguntava pros alunos, se alguém queria fazer pergunta pra ele, né! Então, eles... Às vezes ninguém perguntava nada, às vezes perguntava fora do contexto, não tinha nada a ver com aquilo que foi narrado. Então assim..., era uma prática ahn... É... Difícil, porque nem sempre a gente conseguiu o que a gente queria né! (PROFESSORA, 2017).

Observa-se no relato alguma frustração da professora com o pouco êxito da atividade planejada. De acordo com Clot (2006), a atividade real é aquela que o sujeito faz enquanto trabalha, e não somente a que se pensou em fazer. O real da atividade está relacionado ao que foi prescrito e também ao que não foi realizado, ou não foi bem-sucedido, o que está ausente, mas que influi no decorrer da atividade. Ou seja, para o autor, para que ocorra verdadeiramente uma análise do trabalho, o professor deve refletir sobre o que fez e também sobre o que deixou de fazer, durante a atividade. Nesse sentido, a professora analisa de forma ampla a atividade, refletindo sobre o que ocorreu e o que ela pretendia com a atividade. Como parte de seus objetivos não foram alcançados, ela manifesta frustração.

Ainda, segundo o próprio Yves Clot (2010), para justificar a importância de se incluir nas análises as atividades contrariadas, ou impedidas, o autor procura aporte teórico em Vygotsky, que afirma ser o comportamento do homem o resultado de um “sistema de reações vencedoras”, em cima de possibilidades de ações não realizadas. Reações estas que ficam recalçadas, atrapalhando o desenvolvimento da atividade vencedora, causando um conflito que o sujeito procura reverter e, nesta tentativa, o profissional se avalia e avalia os outros, para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito.

Neste discurso, em que a professora relata não ter alcançado os resultados pretendidos com a atividade, podemos ter pistas de quais foram as atividades planejadas e, seus objetivos, que eram de estimular os alunos a realizar narrativas em Libras. Trata-se de uma tarefa complexa, já que a maioria dos alunos tem um conhecimento restrito da língua quando chega à escola, e ela sabe da importância de ampliar este conhecimento, especialmente, propiciando situações de uso efetivo da língua, não apenas na conversação espontânea, mas explorando tipos discursivos como as narrativas.

Na sequência das filmagens, a pesquisadora percebeu alguma mudança na atividade, em relação às tarefas que eram passadas para a criança realizar em casa, no final de semana e questiona a professora. Como pode ser observado nos excertos, a seguir.

Excerto 10:

Professora: Depois [...], a gente sempre tinha as nossas reuniões de reflexão da nossa prática, né? Ih... a gente achou que não estava rendendo, porque a gente tinha que ficar perguntando, perguntando, perguntando e nem sempre eles conseguiam, foi aí que a gente... A partir da aí que a gente começou a pensar em trabalhar é... com projetos, [...] a gente entrou com projeto, que foi o primeiro projeto que a gente trabalhou, foi o projeto animais e aí ficou é... é... Começou a surtir mais efeito, porque antes o que a gente fazia; eles faziam pesquisa, eles levavam uma pesquisa de sexta feira pra fazer, era atividade deles, aí toda a segunda-feira, a gente fazia a roda de conversa, pra discutir aquela pesquisa, então é... Tinha um tema, entendeu?

Para Clot (2010), o sujeito busca apoio no coletivo para justificar o trabalho não realizado, segundo o autor, quando as experiências dos trabalhadores podem ser pensadas, por meio do diálogo, com uma equipe de especialistas (apoio), que buscam seguir os preceitos da teoria de Vygotski, que diz ser necessário que o sujeito, em uma situação real de trabalho, atribua significados às “coisas”, recriando internamente o que ocorreu no meio externo, a equipe precisará ter a intenção de compreender a atividade vinculada ao seu meio social e contribuir com o professor, para que ele promova movimentos de mudança.

Podemos observar, no excerto 10, um certo poder de agir da professora sobre seu trabalho, buscando reinventá-lo e recriar novos instrumentos de ações, pois na escola Polo Bilíngue pesquisada, existe uma estruturação peculiar, na qual há um espaço de discussão em equipe para refletir sobre o trabalho realizado, e liberdade para adaptar o planejamento curricular, revisando o que fora previsto, identificando problemas e apontando caminhos, que amenizam o sofrimento psíquico que o professor possa vir a ter, que o levaria à desmotivação, a falta de sentido em suas atividades e, conseqüentemente, ao fracasso profissional.

Portanto, no contexto escolar pesquisado, que visa à formação de coletivos, no que tange à educação bilíngue de surdos, buscando aumentar o poder de ação dos professores, observa-se a professora falando em nome desse coletivo – ‘a gente’ – indicando as oportunidades que teve para refletir sobre as atividades propostas, avaliando resultados alcançados, e buscando estratégias alternativas para atingir seus objetivos.

Esta oportunidade de reflexão conjunta nem sempre é experimentada pelo conjunto dos professores, já que na maioria das escolas, ao professor, não são oferecidas condições para tal, ou permitido um poder de ação, sendo apenas um profissional coisificado, que cumpre um planejamento, pré-determinado, geralmente apostilado, não tendo autonomia em

suas atividades, com conteúdo descontextualizado da realidade sócio educacional. Contextos escolares que também não podem contar com a presença de profissionais especialistas, e quando estes estão presentes, na maioria das vezes, pregam um ideal de agrupamento de indivíduos, trabalhando sobre a obediência de regulamentações e que, supostamente, seriam detentores do saber que, através de informações expositivas, e externamente transmitidas, esperam uma mudança na atuação do professor, não contribuindo de fato para uma aprendizagem efetiva, porque este não consegue relacionar suas práticas com as teorias transmitidas.

Embora possamos verificar, na realidade do coletivo pesquisado, um contexto positivo e estimulante para o profissional, percebemos que mesmo com a mudança da atividade, realizada pela professora, ainda há um distanciamento entre a atividade prescrita e a atividade realizada. Como pode ser observado no excerto 11, a seguir, a professora busca novamente apoiar-se no coletivo, para justificar sua frustração perante o pouco êxito da atividade planejada por ela, só que, desta vez, ela procura sua justificativa na família. Temos indícios também, neste momento, de como funciona a relação escola e família.

Excerto 11:

A gente sempre pedia pros pais, pros pais pra ajudarem, [...] Que nem no caso do (nome do aluno 1), por exemplo, no começo, foi difícil, fazer com que ele trouxesse as pesquisas, porque a mãe é difícil, ela não entendia o que tinha que fazer, a gente explicou que tinha que ir até a biblioteca pesquisar, que lá tinha computador, que lá podia ajudar, coisa e tal, a gente... Antes disso a gente fez... Relacionou uma série de lugares em que eles poderiam estar pesquisando, por isso que a pesquisa era feita só final de semana, pra que eles tivessem a possibilidade de ir a esses lugares, pra fazer a pesquisa, né! ih... Os que não sabiam escrever, podiam recortar só, alguma imagem diferente, aquilo que estava determinando a pesquisa, aí começou a dar mais certo, porque aí tinha um tema, né! Eles não tinham que falar de coisas que eles não conseguiam lembrar, né! Porque aí eles levavam a pasta, nessa pasta tinha... Estava lá atividade a de pesquisa, com que eles tinham que recortar, colar, ou escrever. Alguns vinham com atividade só escrita, porque não sabiam o que tinham escrito, porque tinham copiado só, né! Então, isso também levou a algumas reuniões de pais, a gente conversando com os pais, explicando como que tinha que ser a atividade em casa, que não era pra fazer por eles, era pra ajudá-los a fazer, mas demorou pra eles entenderem, até hoje ainda, tem vezes que a gente manda é... Com alguns alunos meus mesmo desse grupo agora, do ano passado, mandava a atividade de pesquisa não vem feita, porque eles não... Eles acham que a criança não sabe fazer sozinha, eles não veem a importância disso, né! Mas a gente sempre explica "Olha, ajude a fazer, procure imagens, recorte, cole, não sabe escrever, não tem problema, só cole a imagem, porque aqui a criança tem algo pra mostrar e pra tentar amarrar sobre aquilo que ela está vendo" Coisa que nessa fase... Mesmo com os desenhos é... Parece que não fazia muito sentido pra eles, entendeu! Eles não... Parece que não se lembravam muito direito, daquilo que eles tinham desenhado e também, porque eles não tinham se apropriado daquilo, né! Na verdade, quem fazia eram os pais. É bem complicado, mas!!!(PROFESSORA,2017).

No excerto 11, a professora desabafa sua angústia em relação aos familiares dos alunos, dizendo que gostaria de maior participação deles. Percebemos que a professora realmente sente falta da contribuição familiar, e acredita que é preciso que haja um bom relacionamento entre a escola e os responsáveis pela criança, já que considera, também, a importância de um bom relacionamento entre os alunos com seus pais. Ela procura criar uma atividade (tarefa de casa) que favoreça uma interação entre familiares e aluno surdo, ainda que perpassada pela barreira da falta de uma língua em comum, porque, como já discutimos nos capítulos anteriores, estes alunos surdos são filhos de pais ouvintes, que têm pouco domínio da língua de sinais. Ainda assim, ela procura criar uma demanda de atividade que pode ser realizada mesmo sem o domínio de uma língua comum. Na atividade proposta, os familiares conhecem o tema a ser pesquisado (português escrito) e poderiam, segundo a professora, ajudar seus filhos a buscar alguma informação relativa àquele tema, e os alunos por sua vez, seriam convidados por ela a contar/narrar algo sobre o material trazido, criando um tema comum entre escola e família que poderia favorecer interações significativas. Novamente, o que a professora pretende com a atividade não depende apenas de seu fazer, depende também da colaboração e entendimento das famílias que nem sempre é alcançado.

Nos excertos seguintes, mesmo que a atividade proposta pela professora exija o auxílio da família, que nem sempre corresponde às expectativas desejadas para alcançar a meta esperada por ela, verificamos, no seu discurso, a descrição do deslocamento dos seus alunos, para alcançarem a meta por ela proposta.

Na atividade de narrativa em Libras, observadas no excerto 12, a professora inicia a autoconfrontação explicando que, quando ela inicia um conteúdo novo, solicita, como tarefa de casa, que as crianças façam uma pesquisa do tema solicitado e que tragam informações, por elas pesquisadas, para serem narradas em Libras, na roda de conversa.

Excerto 12:

Todos apresentam a pesquisa que trouxeram, né? É... E aí depois a gente discute, se eles concordam com que os outros trouxeram, se não concordam, eles vão dar a opinião deles, né? Ih... Pra os alunos maiores, era mais tranquilo, porque eles, além de ter mais língua, além de já estarem numa série mais avançada, eles tinham mais facilidade de narrar e tudo né? Os menores a gente tinha que fazer a intervenção. (PROFESSORA, 2017).

O desenvolvimento de narrar é algo facilmente observável, em crianças que nascem inseridas no meio social em que a atividade discursiva se encontra presente. As crianças surdas, filhas de pais ouvintes, nos primeiros anos de vida, são expostas geralmente apenas à

linguagem oral, que propicia poucas possibilidades de narrativas para os sujeitos surdos, entre adultos ou mesmo outras crianças, acarretando um atraso de linguagem que, conseqüentemente, prejudicará o processo de desenvolvimento no mundo simbólico e prejuízo no processo de significação (LACERDA, 2000). Para a autora, é através do desenvolvimento da linguagem que a criança se apropria dos conhecimentos de mundo e, com a interiorização que a criança faz da linguagem, é que ela organiza sua atividade mental, construindo assim seu pensamento. Neste sentido, é fundamental, para a criança surda, o acesso, o mais precoce, à língua de sinais, sendo que esta permite à criança surda a significar o mundo (LACERDA,2000).

Nesse contexto escolar, na continuidade da aula, apresentado no excerto 13, a função da atividade de narrativas, em grupo, ganha uma importância ainda maior, perante o déficit de linguagem que as crianças surdas apresentam quando chegam ao espaço escolar, por não possuírem uma língua compartilhada, que facilite o desenvolvimento de linguagem adequado. Através do processo de imitação, que alunos menores fazem sobre as narrativas dos alunos maiores e, com o passar do tempo, é que eles vão apropriando-se da capacidade de narrar, adquirindo sua independência.

Excerto 13

[...]traziam informações equivocadas e aí depois que eles apresentavam, a gente não questionava, mas depois que eles apresentavam a gente fala assim “Ué, por que será que a resposta do fulano é diferente do cicrano?” É... Aí a gente junto com eles, a gente ia ver o que era mais correto de apresentar. Então, isso além de criar o hábito de pesquisa, também o hábito da reflexão, né? De dar opinião, porque até... até então, era muito difícil pra eles se colocarem diante de um...de um conteúdo, eles não opinavam, eles eram alunos passivos, aceitaram as coisas numa “lousinha” e acho que o que mudou as coisas nessa prática de projeto, foi isso, entendeu? É... Favorecimento a essa...essa dinâmica de eles se colocarem. (PROFESSORA, 2017).

Estas experiências, vivenciadas pelos alunos surdos, nesta atividade proposta pela professora, corroborando com Vygotsky (1998), que diz que, primeiramente, a criança imita o outro, tomando-o como espelho, e é pelo processo de imitação da ação do outro que vai se conhecendo, descobrindo e aprendendo coisas sobre o mundo. Ao se pensar na surdez, o desenvolvimento dos alunos surdos só será possível se o professor ouvinte e a criança surda, estiverem trabalhando na mesma língua, e desta maneira, este estudo ancora-se na abordagem bilíngue.

Na sequência, desta mesma atividade, no excerto 14, a professora discorre sobre as mudanças de conduta dos alunos, perante as novas formas de trabalhar, em que há uma maior participação do aluno, durante o processo de ensino.

Excerto 14:

[...] então... engraçado que antes eles dispersaram, com assuntos que não eram pertinentes ao tema, hoje eles dispersam, assim, não que eles dispersam, eles...eles tão comentando com outro sobre o tema, é diferente, entendeu? Então, eles não estão mais falando de outra coisa, eles falam do mesmo assunto, mas eles querem discutir aquilo com o colega que tá do lado. Eles querem mostrar “Eu achei isso, diferente do dela”, né? É diferente! (PROFESSORA, 2017).

A professora, referindo-se às narrativas, ressalta ainda, como pode ser visto no excerto 15, que, para os alunos maiores era mais fácil, e para os menores, mais difícil, mas que, isso fazia parte do processo de ensino aprendizagem, pois, as narrativas feitas, em grupo, em que os alunos se sentam em círculo, permitem que aprendam uns com os outros. Esse tipo de atividade visa à construção do conhecimento em cooperação, que segundo Vygotsky (2003, p.129), “o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã”.

Excerto 15:

Então, às vezes, eles ficavam olhando, aí eles iam lá, copiavam, né! Às vezes na...na forma de narrar, eles copiavam o que o aluno mais velho fez, mas ela... É uma forma de eles se apropriar da língua também né! De ter o modelo pra fazer, isso foi no início, agora eles tiram de letra, eles...eles não precisam mais desse recurso entendeu? [...] nossos alunos não têm problema mais de apresentar um trabalho é[...] eles foram pra feira de ciências, eles apresentaram, uma gracinha! Eles realmente entendiam aquilo que eles estavam narrando na feira. (PROFESSORA, 2017).

Acima, no excerto 15, o discurso da professora nos conta os resultados alcançados por ela com as atividades de narrativas, em que os alunos surdos já conseguem narrar sozinhos. Engajados em uma atividade de conhecimento compartilhado, foi possível para estes alunos surdos assumir um papel de narrador, sendo esta uma situação de conhecimento que, de acordo com Vygotsky (1998), permitiu que as crianças construíssem internamente o que vivenciaram socialmente, sendo, desta forma, constituídas as funções psicológicas superiores, indicando que a forma como a professora vem conduzindo sua prática tem favorecido o desenvolvimento de seus alunos.

A partir das narrativas da professora, e observação das suas práticas pedagógicas, expostas nos eixos acima, podemos inferir a respeito de como ela percebe a influência de seus saberes docentes, acumulados ao longo de sua atuação prática, contribuem para a construção da atividade docente bilingue diante da especificidade do trabalho com alunos surdos e também podemos identificar, nas práticas cotidianas, as possibilidades de atuação vencedoras que resultaram em atividade real da professora durante o período da pesquisa.

Partiremos para a análise do terceiro e último eixo temático, no qual discutiremos as possíveis contribuições que o método de autoconfrontação proporcionou para o protagonista desta pesquisa, que no caso foi o professor bilíngue para surdos.

5.3 Autoconfrontação como espaço de reflexão

A metodologia da autoconfrontação, que pode também ser utilizada como processo formativo, foi o suporte utilizado para realizar as observações discutidas durante a pesquisa, e neste terceiro e último eixo possibilitou analisarmos os deslocamentos provocados no sujeito protagonista do estudo ao ver suas atitudes, em situação de trabalho, colocadas em evidência, trazendo à tona algo presente, mas que ainda não tinha sido visto por ser considerado, até então, “natural”.

Como podemos constatar, nos excertos 16 e 17 a seguir, nem sempre é fácil para o professor perceber como é sua prática. Ele percebe as atividades que propõe, mas não necessariamente como as propõe, sua forma de interagir, por exemplo. A qualidade da interação entre professor/aluno no espaço escolar é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem, segundo a teoria vygotskiana. Esta situação concreta do trabalho docente, vem sendo acessada paulatinamente por pesquisadores que utilizam a metodologia da autoconfrontação, como é o caso desta pesquisa, que usou como recurso a filmagem em sala de aula e a análise que o professor faz de sua atuação como instrumento para análise.

Observa-se o quanto o método pode provocar, a princípio, um grande desconforto e uma sensação invasiva, porém, eficaz para favorecer um deslocamento na tentativa de romper com condutas fossilizadas.

Excerto 16:

[...], eu odeio me filmar. Odeio filmar me dando aula. Não só dando aula. Eu odeio me filmar. Então, pra mim isso não é uma prática gostosa, entendeu? De tá lá com a câmera apontada pra mim, eu não fico natural é... Mas enfim, hoje eu lido um pouquinho melhor com isso né? Tudo bem! É... mas assim... No começo, eu fico analisando a minha prática, era assim... Foi difícil! Mas a partir do momento que eu consegui ver algumas coisas que eu achei importante mudar, aí achei... aí foi legal! Por exemplo, eu via... via que eu tinha uma postura muito... muito brava, muito sisuda sabe? Foi uma das coisas que... que eu mudei, mas eu nem percebia que eu tinha essa cara tão brava (risos) entendeu? E isso acho que pras crianças faz... faz diferença, né? Mas sem perceber mesmo! Então, assim... Eu acho que eu era assim com meus filhos, com os meus sobrinhos, com todo mundo, é meu jeito de falar, meu jeito... Então quando você se vê na atividade, fala nossa, eu podia ter sido mais light aqui, né?(PROFESSORA,2017).

Em outro momento da autoconfrontação, a professora ainda comenta:

Excerto 17:

[...] Até hoje...nesse começo aí... o fato de estar filmando é... me tirava totalmente a naturalidade, entendeu? Muito, muito, é muito difícil você estar, estar dando aula e se filmando, pois se você ficar preocupada com a postura de não ficar na frente da câmera, é... é bem complicado, pois às vezes tem que repreender um aluno, você quer se policiar na forma de repreender o aluno porque você está filmando...eu não sei se você filmou em outros vídeos aí! E eu me analisando nos vídeos, nunca imaginei que eu tivesse uma postura tão brava, mas é legal! (PROFESSORA, 2017).

Nos excertos 16 e 17, a professora reflete sobre sua atitude, seu comportamento em relação aos alunos, que a desagradou. Em seu discurso, manifesta a vontade de romper determinada conduta, sobre a qual não tinha consciência até seu contato com os vídeos, atitude que pode ser considerada como um “comportamento fossilizado”. Vygotsky (1998, p.84), define o “comportamento fossilizado” como um processo que passou a ser repetido várias vezes, com o passar dos anos, tornando-se mecânico (naturalizado). Assim, por suas origens remotas, esses comportamentos perderam sua verdadeira essência, sendo que sua aparência externa nada nos diz sobre a natureza interna no momento presente. Segundo o autor, o passado e o presente se fundem e a forma fossilizada é, “o final de uma linha que une o presente ao passado” (Vygotsky, 1998, p.85) e seu caráter automático cria dificuldades para a análise psicológica, mas esta pode ser repensada e rompida.

O que vemos nos excertos é a professora, tomando consciência de uma forma de relacionar-se com seus alunos (*eu tinha uma postura muito... muito brava, muito sisuda*) e uma auto avaliação em relação a esta forma de relacionar-se promovida pela autoconfrontação. Ela afirma então uma decisão consciente de fazer de outro modo, buscando uma forma de interagir que considera mais adequada na relação com seus alunos.

Baseando-se nos preceitos de Vygotsky, Yves Clot (2006) afirma que quando a ação passa pelo filtro do pensamento, ela se transforma em outra ação, sobre a qual é possível refletir. Portanto, quando um sujeito descreve um fato real, por ele vivenciado, o sujeito analisa a sua própria explicação e compreensão dos fatos ocorridos, configurando, assim, um novo contexto, que passa a ser um evento absolutamente novo, passível de ser avaliado por ele, o que lhe permite, em um primeiro instante, uma estranheza dos fatos, desencadeando uma percepção de elementos que estavam ocultos em sua atuação.

Para explorar melhor este conceito de Yves Clot (2006), serão apresentados os excertos 18 e 19, descritos a seguir, com elementos que, na visualização da professora, desencadeiam-se novas formas de atuar, diferentes daquelas planejadas, referentes a uma

atividade em que os alunos deveriam procurar palavras, conhecidas por eles, em um texto anteriormente construído, por eles mesmos, com base em narrativas referentes ao que eles fizeram no final de semana.

Excerto 18:

No caso, ele queria continuar procurando, eu percebo que ele queria continuar procurando sozinho, mas a minha ansiedade não deixou que ele fizesse isso, entendeu? Essa é que é a verdade! Então eu tirei o papel dele e ele fala aquela coisa...Que coisa chata né!? É bem a minha ansiedade falando mais alto. (PROFESSORA, 2017).

No segundo momento, mas, nesta mesma atividade, excerto 20, a professora repensa sua conduta e deixa de interferir no comportamento do aluno, e em seguida, chega à conclusão de como sua postura foi positiva, despertando outra possibilidade de intervenção em sala de aula, diferente das previstas por ela.

Excerto 19:

Eu já havia observado em outras situações... Quando vi os vídeos... quando estou com um, os outros estão sem fazer nada e é engraçado ver que o aluno aqui da ponta, levanta e vai ajudar é... o aluno do meio a fazer a atividade e nesse momento é...em outro momento... talvez eu tivesse ficado brava e mandado ele sentar, mas eu percebi que a intenção dele era ajudar, então eu tive uma postura positiva deixando que ele ajudasse né?

Eu pensei ali, nesse momento...eu pensei, eu posso talvez estar colocando eles em dupla, enquanto eu estiver com um, os outros dois vão se apoiando né? Assim, eu não esperava que ele fosse levantar e ajudar... que ele fosse ter essa postura, mas isso é o que me ocorre analisando o vídeo nesse momento. (PROFESSORA, 2017)

A professora, nos excertos 18 e 19, após a não concretização da atividade prevista, faz uma busca no próprio vídeo para explicar a atividade impedida e, em seu repertório de conhecimentos, encontra alternativas que possibilitam a superação da atividade frustrada. Podemos observar que a professora faz uma nova apropriação de possíveis condutas e possibilidades, que emergem de sua própria reflexão, e não meramente uma reprodução de uma proposta vinda de outra pessoa.

Podemos perceber como a autoconfrontação pode servir como mediadora, dentro do processo de formação continuada, possibilitando uma nova aprendizagem para a professora, atuando assim na ZDP (zona de desenvolvimento proximal) que, de acordo com Vygotsky (1998), o adulto aproveita um desenvolvimento já elaborado, anteriormente, para criar novas ideias e, neste contexto, transformar suas propostas de atuação profissional.

Assim sendo, ainda apoiados nos aportes teóricos de Vygotsky, pode-se dizer que o sujeito faz uma busca no seu repertório de conceitos ‘sobre ser professor’, adquiridos

anteriormente, emergidos no momento da autoconfrontação, e, essa possível reflexão ou tomada de consciência, que ocorre neste momento, irá interferir nestes conceitos, anteriormente construídos e poderá ele encontrar uma oportunidade de renovar-se.

Para melhor compreender o processo de percepção/reflexão da professora, protagonista da pesquisa, relacionamos o aporte teórico exposto na metodologia apresentada por Yves Clot

(2010), com o princípio teórico da “exotopia”, formulado por Bakhtin (1992). A “exotopia” tem como princípio considerar que o sujeito se vê com certo distanciamento dos fatos ocorridos.

Isto também ocorre na proposta feita por Clot (2010), quando apresenta a técnica de instrução ao sócia, que consiste em levar o próprio trabalhador (protagonista) a instruir, meticulosamente, o pesquisador (interlocutor), sobre suas atividades no trabalho e no momento em que isso ocorre o protagonista se vê como um sócia (projeção dele mesmo). Nesta pesquisa, podemos perceber, no excerto 20, a seguir, a ocorrência da instrução ao sócia, quando a protagonista pesquisada ao rever sua atividade no vídeo, fala, comenta e pensa “em voz alta”, se esforçando para que seu discurso acompanhe o desenrolar e a sucessão das ações, mas não é o que acontece e, finalmente, não conseguindo verbalizar, na ordem cronológica dos acontecimentos, direcionando o discurso para o ponto em que, realmente, se percebe fora de si mesma, consegue desencadear uma tomada de consciência em relação a sua atuação.

Verificamos, na ocorrência deste processo de instrução ao sócia, que o discurso leva a protagonista (professora) ao processo de “exotopia” e, conseqüentemente, à percepção de que o maior impedimento para alcançar seus objetivos com as atividades, por ela propostas e já apresentadas previamente nos eixos um e dois, “de estimular as narrativas, em Libras” não foi alcançado. A professora conseguiu identificar, durante seu discurso, que é a falta de vocabulário em Libras, das crianças, que não propiciava uma comunicação efetiva, um aprofundamento dos conteúdos como ela gostaria, embora as atividades contribuíssem, em alguma medida, para o desenvolvimento dos alunos.

Excerto 20:

E acho que é a questão da maturidade também, nessa época eles eram muito novinhos é... O aluno 1, ele participou da Educação Infantil, mas ele era muito imaturo. Ele foi amadurecer agora, finalzinho do ano que ele... A gente percebeu questão do pouco uso de sinais em Libras... [...]. Uma atividade que a gente fazia semanalmente e daí vocabulário, todo vocabulário que aparecia a gente trabalhava durante a semana, né! As palavras novas, as palavras que eles já tinham estudado que aparecia, então os dias da semana, né! (PROFESSORA,2017).

Na continuação da descrição, deste mesmo episódio, a professora finaliza trazendo para seu discurso novas reflexões sobre outras formas de propor a atividade, apresentadas no excerto 21.

Excerto 21:

E esse momento também... É o fato deles narrarem sempre o mesmo animal, que a gente podia ter pensado assim, “Vão colocar dois animais.” “Um grupo fala de um”. “Outro grupo fala de outro.” Ou era algumas atividades que nós fizemos isso. Um grupo apresentava pro outro, né? É pra questão mesmo da fluência da língua, também era um espaço nesse momento de...de colocar a língua em prática, porque os menores se olhavam nos maiores né! (PROFESSORA,2017).

No final desta sessão de autoconfrontação, como resultado de uma das possibilidades de análise, que o método propicia, a professora, no excerto 21, desperta para outra possibilidade de realizar esta mesma atividade, de modo a incentivar, ainda mais, a participação dos alunos, nos momentos das narrativas.

Nesse sentido, podemos também, a partir das análises feitas dos excertos, afirma que a metodologia da autoconfrontação pode ser utilizada, não só como uma ferramenta de pesquisa, mas como processo de formação continuada no ambiente de trabalho, pois através das instruções é possível desvelar os obstáculos e as possibilidades em situação de trabalho e de analisar quais são as atividades comuns realizadas por determinados profissionais. “A metodologia está em ação quando os profissionais em questão estão envolvidos pessoalmente em atividades de observação e de interpretação da própria situação de trabalho.” (CLOT,2010, pag. 37)

Ainda, segundo Clot (2010), o método restaura o poder de agir dos profissionais em situação real, a partir do momento em que o profissional reconhece uma atitude, até então oculta, e porque já houve uma transformação de status, o que possibilita novas experiências, perante a uma nova perspectiva de perceber sua atuação profissional. Enfatiza assim, a finalidade da clínica da atividade que consiste em provocar transformações no ambiente de trabalho que sejam resultado das reflexões dos próprios trabalhadores, acreditando que estas mudanças, partindo do próprio trabalhador, possam ser realmente mudanças duradouras.

Neste estudo, ao analisar as reflexões que a professora faz de sua própria prática, podemos também ter acesso a sua atuação prática, perceber como ela realiza a mediação para alcançar a zona de desenvolvimento proximal de seus alunos, como planeja suas atividades e quais metas que pretende alcançar, e ainda que não alcance percebemos como está disposta a seguir buscando formas de melhorar e de favorecer o ensino a seus alunos .

A aplicação do método da autoconfrontação torna-se matéria prima de investigação científica, quando a atividade mediatizante do pesquisador, responsável pela intervenção, promove um novo olhar sobre uma situação de trabalho, tornando-se o objeto de análise, e que passa a ser o meio de produzir conhecimentos que contribuam para despertar possíveis caminhos de atuação que possam ser experimentadas por outros profissionais.

Considerações Finais

Ao final deste estudo, algumas considerações podem ser tecidas. As reflexões aqui apresentadas podem ser de interesse para o campo da formação de futuros professores bilíngues para surdos, pois propicia aos leitores acessar os depoimentos de uma professora bilíngue, no momento em que ela se confronta com sua prática, despertando talvez, no leitor, um repensar sobre sua própria atuação profissional.

Os objetivos do estudo foram alcançados, pois os dados permitiram mostrar como a professora analisava e planejava suas atividades e, de que forma, realizava a mediação junto aos seus alunos surdos para alcançar sua meta, que era desenvolver a autonomia na escrita do português como segunda língua.

A professora pesquisada, em suas autoanálises, concluiu que o maior impedimento para que os alunos consigam expressar e compreender suas vivências diárias e dos seus amigos é a falta do domínio da Libras, pois, o aluno surdo, na maioria das vezes, chega na escola com um conhecimento restrito da Libras, com uma defasagem de linguagem que dificulta a compreensão e aquisição do código escrito da língua portuguesa e o acesso a conhecimentos significativos para a suas vidas.

As estratégias de construção da escrita do português, para alunos surdos requer a mediação do professor quando este realiza o processo tradutório Libras/Língua Portuguesa, formando um enredo coerente, que, aos poucos, leva os alunos a compreenderem as diferenças entre as duas línguas em relação ao seu uso e função social (LACERDA e LODI,2012).

A pesquisa aponta também para a necessidade do professor bilingue ter pleno domínio da Libras, pois ele será o responsável por promover situações efetivas para aquisição da Libras, principalmente nos casos em que os alunos surdos são filhos de pais ouvintes e não chegam à escola fluentes em Libras e, ao mesmo tempo, em que deverá introduzir o ensino do português escrito.

Ao pensarmos a educação de surdos, que considere a diferença linguística destes, sem tentar normatizá-los, como sempre ocorreu no percurso histórico educacional, cabe enaltecer a escola em que esta pesquisa foi realizada, pois, o espaço físico investigado, configura-se como um agrupamento de alunos surdos, que preconiza o desenvolvimento dos alunos surdos com base na Libras.

A estratégias didáticas utilizadas pela professora e observadas na pesquisa tais como:

narrativas do fim de semana; construção de texto coletivos; cópia da lousa do cabeçalho; identificação de palavras conhecidas no texto anteriormente trabalhados, são atividades que mostraram a dinâmica de funcionamentos da sala de aula para favorecer ao aluno surdo autonomia de leitura e escrita do português.

A atuação da professora revela que ela utiliza estratégias e recursos que valorizam a diferença linguística do aluno surdo e que, através da Libras, os alunos têm a oportunidade de acessar os conteúdos curriculares escolares, e aprendem a ler e escrever com compreensão e de uma forma consistente. A forma como a professora conduz as atividades favorece o entendimento do que está sendo discutido, pois os alunos têm a possibilidade de realizar trocas de conhecimentos com seus amigos surdos e com seu professor, primeiramente, em sua própria língua. O aluno surdo, através do discurso em Libras, constrói significações de mundo, para que futuramente possa construir hipóteses sobre um elo de significações na linguagem escrita da Língua Portuguesa, até que, mais tarde, não necessite do apoio da língua de sinais para ler e escrever textos em português, mesmo que sua fala interna e compreensão de mundo continuem acontecendo na sua língua própria de aquisição.

Através das análises extraídas da coleta de dados, percebe-se, naquela escola, uma configuração peculiar e inovadora, deste espaço bilingue investigado, que permite ao professor refletir, com uma equipe transdisciplinar, sobre as atividades propostas, para identificar problemas e apontar caminhos para atingir seus objetivos, promovendo a autonomia do professor para adaptar o planejamento curricular. Este apoio, esta formação coletiva parece amenizar o sofrimento psíquico do professor, que se mantém motivado, vendo sentido em suas atividades e, conseqüentemente, percebendo sucesso em sua prática profissional.

Ao analisarmos as sessões de autoconfrontação, baseadas na metodologia de Ives Clot, percebemos como foi eficaz o método, que possibilitou que a professora refletisse sobre seu modo de agir e descobrisse coisas ocultas em sua atuação que desencadearam novas formas de atuar, diferentes daquelas planejadas, provocando mudanças na professora. Ela, ao ver suas atitudes, colocadas em evidência, através dos vídeos, em situação de trabalho, trouxe à tona algo presente, mas que, ainda não tinha sido percebido por ela, por ser considerado, até então, “natural”.

O estudo aponta a necessidade de pesquisa com outros professores bilingues, e suas atuações, pois existem poucos estudos com este profissional, em decorrência da proposta bilíngue ser nova no cenário da educação de surdos, indicando a pertinência de serem investigados outros níveis de ensino e outras configurações de salas de aulas.

Diante da complexidade da atividade docente, ao resgatar a autonomia do professor em sala de aula, resgatamos também o seu senso de pertencimento ao coletivo que, talvez, segundo Clot (2010), possa levar o docente a produzir uma educação criativa.

A pesquisadora entende que é necessário reforçar no professor o senso de pertencimento à comunidade em que atua e, para tanto, antes é preciso levá-lo a tomar consciência de sua atuação enquanto sujeito histórico, não apenas de maneira local, mas demonstrando-lhe que existem fatos de natureza universal que envolvem a educação, desde problemas de natureza política e econômica e mesmo ideológica ou religiosa, que se refletem em sua atuação profissional, no seu espaço de trabalho e na comunidade onde ele presta serviço. O professor está dentro do processo histórico e de forma dialética influencia e é influenciado por esse processo. As mudanças que ocorrem no âmbito da educação não se dão de forma isolada e sim inseridas em contextos maiores e complexos, sendo difícil percebê-los em sua totalidade, no entanto, ampliar os horizontes culturais dos professores permitirá que eles possam desvelar parcelas maiores desses processos, tornando-os atores mais conscientes.

A formação continuada do professor, tanto aquela que ocorre de maneira empírica nas salas de aula, na experiência pessoal cotidiana e na convivência com outros profissionais, quanto aquela adquirida através de formação acadêmica, baseada em metodologia científica, oferecem ao professor um aumento de seu campo de conhecimentos, que será fundamental para essa tomada de consciência e conseqüente melhora no seu rendimento profissional e compreensão das dinâmicas sociais envolvidas na vida de seus alunos e dos outros profissionais que atuam em seu espaço de trabalho.

O reconhecimento do professor como cidadão pertencente a uma certa comunidade passa por essa formação e para tanto é necessário investimento em políticas educacionais e direcionamento de recursos suficientes, por parte dos órgãos gestores.

Uma formação continuada, que somente ofereça conhecimentos específicos, destinados a atuações isoladas em sala de aula, e que não se revistam de uma abrangência mais universalista e multidisciplinar irá resultar em resultados frágeis e inconsistentes, visto que o desenvolvimento de conceitos de cidadania, por parte do professor, é resultado de uma transformação na maneira do professor ver o problema da educação e um modo ampliado de enxergar os dramas e potenciais de sua comunidade, inserida em contextos maiores.

Além de destacar a utilização positiva do método de Yves Clot, e de como ele favoreceu esta pesquisa, torna-se necessário, avaliar-se, também, seus eventuais perigos, pois como o próprio Clot (2010) observa, ao discorrer sobre a história da Psicologia do Trabalho, afirma que, reflexões e debates sobre a área, que se iniciaram como uma inovação e um

genuíno interesse pelo trabalho, poderiam tornar-se apenas um serviço ao sistema econômico, um instrumento da gestão, como parece ter ocorrido com algumas técnicas da psicologia ao longo do tempo.

Considerando-se que, em outros momentos históricos, o sistema capitalista se apoderou de metodologias, e as desvirtuou e usou, para fins opostos, que serviram para oprimir, ainda mais, o trabalhador, pode-se temer também que a metodologia da autoconfrontação, desenvolvida por Ives Clot, possa ser usada como meio de controle e vigilância por parte dos meios de produção capitalista.

Propondo reflexões no sentido de reconhecer os limites dessa abordagem, Clot (2006) defende que a ideia principal da autoconfrontação é de compreender, tomar consciência, transformar, subsidiar a reflexão crítica e aumentar o poder de ação dos sujeitos na situação de trabalho. O autor afirma não estar procurando conhecer o comportamento para prever atitudes e modelar resultados, diz estar questionando a realidade para compreendê-la e transformá-la. Assim, o método, talvez, possa propiciar que os trabalhadores reconheçam o que os incomoda, os faz sofrer, articulando a viabilidade de interferir em tal realidade. O objetivo é avaliar a distância entre o discurso e a prática, em relação à autonomia e emancipação do trabalho.

Padilha (2010) faz uma crítica a este tipo de proposta, para melhorar as condições no ambiente de trabalho, afirmando que, tal abordagem propicia apenas que o trabalhador identifique alguns sintomas, proporcionando uma sensação momentânea de compreensão e alívio, podendo proporcionar um bem estar imediato, trazendo resoluções de forma paliativa, mas que não há uma preocupação em conhecer as verdadeiras causas estruturais dos problemas, em relação à ordem de funcionamento do sistema capitalista, e ainda pode reforçar uma ideologia de focar a solução dos problemas no indivíduo, desviando a atenção do que se deve atacar que é o próprio funcionamento do capitalismo. Assim, segundo Padilha, as tentativas de melhorar os ambientes laborais, dentro do funcionamento do sistema capitalista, constituem, por si próprias, uma evidente contradição.

Assim, temos consciência de que esta metodologia de abordagem do trabalho não é isenta de falhas e problemas, mas pode auxiliar na reflexão e na tomada de decisões do trabalhador para colaborar com a melhoria de suas condições de trabalho, naquilo que está a seu alcance.

No contexto deste estudo, o método de autoconfrontação foi útil, pois além de trabalharmos a formação continuada do professor bilingue, através da reflexão de sua atuação,

nos ajudou a pensar modos de trabalho do professor bilingue com aluno surdo, indicando possíveis caminhos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Português como segunda língua para surdos: a escrita construída em situação de interação mediadas pela Libras**. 2016. 241f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR- São Carlos/SP, 2016.

ALMEIDA, Júlia Carolina de Araújo. **Uma heterotopia pedagógica: prática bilíngue com alunos surdos em salas multisseriadas**. 2017. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR- São Carlos/SP, 2017.

ALVES, Wanderson Ferreira. A invisibilidade do trabalho real: o trabalho docente e as contribuições da ergonomia da atividade– ufg – **37ª Reunião Nacional da ANPED** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis
<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalhogt09-3793.pdf>

AGUIRRE, E. Diálogo de los yacimientos de la Sierra de Atapuerca. Atapuerca: Fundação Atapuerca, BARBOSA, A.M. Arte: 2006-2007.

AZEVEDO Fernando, et al. Mais uma vez convocados (Manifesto ao povo e ao governo) Revista brasileira de estudos pedagógicos, Rio de Janeiro. 34n. 74, p. 3-20 abr/jun. 1960.

BAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BLANCHE-BENVENISTE, C. A escrita, irreduzível a um código. IN: FERREIRO, E.(Org). **Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.13-26.

BOTARELLI, Geane Izabel Bento. **O ensino-aprendizagem do português escrito para surdos em pesquisa: análise de resumo acadêmicos (1987-2010)**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC- São Paulo/SP, 2014.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel. Sobre atividades educativas de caráter emancipador: limites e possibilidades. **Faculdade Santana em Revista**, Ponta Grossa, v. 10, p. 101- 110, 2014.

BRASIL .**LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961. LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

Disponível em: 30/05/2018

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Developmento

BRASIL. **Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acessado em: 10/06/2015.

_____. **Lei 10.436 de 22 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acessado em: 10/06/2015.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em: 10/06/2015.

_____. **Lei 12.319 de 01 de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: 95 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acessado em: 10/06/2015.

BRASILEIRO Ada Magaly Matias. **A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho.** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 205-224, 1 sem. 2011. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4316>

BUFFA, E. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, E; ARROYO, M, NOSELLA, P. **Educação e cidadania:** quem educa o cidadão. Editora Cortez, São Paulo: 1987.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual/ Sianl na Educação dos Surdos In: Quadros, Ronice Muller e PERLIN, Gladis T. (Orgs). **Estudos Surdos II** (Série Pesquisada). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006, p. 101-131.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

CANEN, A. Universo Cultural e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação e Sociedade:** revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) no 77, v. aXXII Campinas: Cedes, 2001.

CARNIN, Anderson. **Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real:** a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita. 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo/RS, 2011.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil:** O longo caminho. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro: 2009.

CHAPLIN, Charles - **O grande ditador** - Charles Chaplin – Estados Unidos – United Artists – 1940 – Filme.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Tradução de Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Mosaico: estudos em psicologia.** Entrevista. Belo Horizonte, vol. II, n. 1, 2008

_____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Yves; Fernández, Gabriel. Entrevistas autoconfrontação: um método na atividade clínica. **Conservatório Nacional des Arts et Métiers (CNAM)**, Paris, França Volume III | nº1 | 2007 | pp. 15-19

DAMIS, Olga T. A formação pedagógica do profissional de educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, I.P.A.; AMARAL, A.L. (Orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2010, 4a.ed., p. 155-174.

DREY, Rafaela Fetzner. **Eu nunca me vi, assim, de fora**: representações sobre o agir docente através da autoconfrontação. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. Curitiba, Educar, n. 24, p 213-225, 2004.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**. N. 4, Pannonica, Porto Alegre: 1991. Disponível em:- Categorias de análise de discurso - <http://direitonovobrasil.blogspot.com.br/2011/01/quem-fez-o-que-quando-como-onde-epor.html>

FAITA, D. **Análise dialógica da atividade profissional**. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. Edusp. São Paulo: 1994.

FAUSTO, Bóris. **História Concisa do Brasil**. Edusp. São Paulo: 2001.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. Edusp. São Paulo: 1994.

FERNANDES, S.F. **Educação bilíngue para surdos**: identidade, diferença, contradições e mistério.2003. Tese de Doutorado- Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2003.

FERNANDES, S. F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: CEED, 2006.

FERREIRA, Jr.Amarílio, **História da Educação Brasileira**: da colônia ao sec. XX, São Carlos: EduFSCar, 2010.

FERREIRA, M.C.C.; ZAMPIERI, M.A. Atuação do professor ouvinte na relação com o aluno surdo: relato de experiência nas séries iniciais do ensino fundamental. In LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua escrita**. Tradução de Diana M. Linchtenstein in e outros. Porte Alegre: Artes Médicas, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: editora ática, 2008.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOMAGIO, C.L.S.; LACERDA, C.B.F. Ensino de português como segunda língua e a centralidade da Libras. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F.; MARTINS, V.R.O. (Orgs). **Escola e diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EduFSCar, 2016.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FRANCHI, C. **Criatividade e Gramática**. São Paulo (Estado) secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo, SE/CENP. 1987.

FRANCO Jr., Hilário. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente**. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRANCO, Monique Mendes. Educação Superior Bilingue para Surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.15, nº 1, jan-abri.2009, p. 15-30.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1998.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: M. Fontes, 1998.
GÓES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

GÓES, M.C.R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição enquanto pessoa. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusive**. Campinas: Autores Associados, 2004.p. 69-92.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. Ed. Cortez. São Paulo: 1992.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem, cognição numa perspectiva interacionista**. São Paulo: Plexus, 2002.

GOODMAN, Y. M.; GOODMAN, K. S. Vygotsky em uma perspectiva da “linguagem integral. IN: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1996.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARRISON, Kathryn M. P. Processo de construção de um coletivo de trabalho bilíngue: profissionais surdos e ouvintes em uma escola especial para surdos. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

HARRISON, K. M. P. Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

HONORATO, A. et all. A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças. In: 34ª reunião anual da ANPED, 2011, Natal. **Anais 34ª reunião anual da ANPED**. Natal: ANPED, 2011. p.1-15.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Inter-relação entre Oralidade, Desenho e Escrita o processo de construção do conhecimento**. São Paulo, Cabral, 1995.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos**. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação.

_____. **Pesquisa qualitativa em Educação**: focalizando a entrevista como instrumento metodológico. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP na conclusão do PósDoutorado junto ao CNR-Roma/Itália, 2003.

LACERDA, Cristina B. F. de. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACERDA, C.B.F. O Intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES M. C. R. **Surdez Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto do grupo e a importância da língua de sinais. **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v.15, 2006.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LE CORBUSIER. **Por uma arquitetura**. Perspectiva, São Paulo, 2006.

LODI, A. C. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido**: oficinas com surdos. São Paulo, 2004. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LODI, A.C.B; LUCIANO, R. T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A.C.B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: impactos na educação básica. In: LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013.

LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 49-63, 2013.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna R. (org). **O Ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004.

MANZINI, Eduardo José. *Considerações sobre a transcrição de entrevistas*. Disponível em: http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>>. Acesso em: 4 abr.2016

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. São Paulo: Civilização Brasileira, 1987.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOURA, M. C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. A pedagogia visual na educação dos surdos: das possibilidades à realização. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2014. E-book 3- 00614-00625. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/73%20A%20PEDAGOGIA%20VISUAL%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DOS%20SURDOS%20DAS%20POSSIBILIDADES%20C3%80%20REALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro; SOFIATO, Cássia Geciauskas. **A disciplina de língua brasileira de sinais no ensino superior**: compartilhando experiências. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 18, n. 2, abr./jun. 2016. ISSN 1676-2592. Disponível em <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8639505>>. Acesso em: 04 jul. 2016.

OLIVEIRA, J.B.A. **ABC do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Alfa Educativa, 2003.

PADILHA, Valquíria. Qualidade de vida no trabalho num cenário de precarização: a panaceia delirante. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7 n. 3, p. 549-563, nov.2009/fev.2010.

PALMA FILHO, Joao C. A política nacional de formação de professores, In: BARBOSA, Raquel L. Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.145-168.

PERLIN, Gladis Teresinha Tastchetto. Identidade Surda. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

PERLIN, G. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C.B.F.; GÓES, M.C.R. (Orgs). **Surdez Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

PERRENOUD, Phillip. **Dez Novas Competências para Ensinar**. RS: Artes Medicas, 1999.

PICCOLO, Gustavo M. **Por um Pensar Sociológico sobre a deficiência**. Rio de Janeiro: Appris, 2015.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação dos professores- unidade, teoria e prática**. Cortes: São Paulo, 1996.

PORCHEDDU, A. **Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**. Tradução de Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de Pesquisa, v.39, n. 137, p.661-684, maio/ago. 2009.

ROJO, R.H.R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, R.H.R (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 121-171.

ROSÁRIO, Elaine de Holanda. **Atividade Docente os sentidos e significados que uma professora atribui à aquisição da escrita**. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal de Alagoas.- UFAL- Maceió/ Alagoas.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F. LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Kátia Andréia Souza. **O interprete de Libras no contexto de conferências: reflexões sobre sua atuação**. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR- São Carlos/SP, 2016.

SANTOS, L. F. dos; GURGEL, T. M. A. O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue. In: LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan/abril 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. Formação de profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma. Passos A. et al (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. São Paulo: Papyrus, 2010, p. 47-63.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 7-19.

SKLIAR, C. B. (org). **Educação e exclusão**: Abordagens sócioantropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 1997.

SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação. Problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. _____. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas -e novas- fronteiras em educação. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v. 12, n.2-3, p. 11-21, 2001.

_____. O atual, o novo e o contemporâneo na educação. De linguagens e temporalidades para narrar o educativo. Evento promovido em março de 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC e o Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais (NUPRA). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aIlwz4UV9YI>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SOARES, Maria Aparecida L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Braganca Paulista, SP: EDUSF, 1999.

SOARES, Rubem S. **A diversidade na escola**: o aluno surdo, na concepção do professor. Anais do 3º Simpósio sobre Bilinguismo, Educação Bilíngue e Cidadania na América Latina. PUC/SP, jul/2009, Cad. de Resumos Bilinglatam (ISBN 978-85-99267-38-7), p. 69.

SOUZA, M.R. Práticas Alfabetizadoras e Subjetividade. In. LACERDA. C.B.F.; GÓES. M.C.R. (Orgs). **Surdez Processo Educativos e Subjetividade**. São Paulo: Lovise,2000.

SOUZA-E-SILVA, Maria C. P. de. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna R.(org). **O Ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SCHWARTZ, Yves. **Os ingredientes da competência**: um exercício necessário para uma questão insolúvel. Educ. vol.19, n.65, pp. 101-140.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre cultura surda**. Florianópolis-SC: Editora da UFSC, 2008.

TAYLOR, F. W. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

TARDIF, M. **Sabedoria docentes e formação profissional**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re) construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TONET, Ivo. **Educação Cidadania e emancipação humana**. Unijuí, Ijuí: 2005.

TONET, Ivo. **Atividades educativas emancipadoras**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 09, n. 01, p. 09-23, 2014.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. **A (re) construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2009. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **La conciencia como problema de la psicología del comportamiento**, In: _____. Obras Escogidas. Madrid: Visor. 1925/1991. Tomo I.

_____. **Pensamento y Lenguaje**: conferencias sobre psicología. In: Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1993. Tomo II.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.