

Concepções sobre surdez e a formação do professor de Ciências no contexto de um curso de difusão

Conceptions on deafness and teacher training in the context of a diffusion course

Juliana Renovato Vizza

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
juliana.vizza@usp.br

Josely Cubero

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
josely@usp.br

Celi Rodrigues Chaves Dominguez

Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
celi@usp.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar o desenvolvimento das concepções sobre surdez para futuros professores de Ciências da Natureza, no contexto de um curso de difusão oferecido na Universidade de São Paulo. Foram coletados dados através de questões abertas e de múltipla escolha durante a primeira e oitava aulas do curso. Para a última aula do curso, solicitou-se a elaboração e apresentação de um plano de aula adequado ao contexto para inclusão de surdos em aulas de Ciências, com a maioria de alunos ouvintes. A análise dos dados foi realizada por comparação através de questionários e confrontação com as intenções pedagógicas expressas nos planos de aula. Os resultados indicam mudanças para as concepções sobre surdez e inserções de adaptações físicas, metodológicas e de interações sociais adequadas ao atendimento de surdos nos planos de aula em escolas de inclusão.

Palavras chaves: Formação de professores, ensino de ciências, aluno surdo, metodologias de ensino.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the development of concepts about deafness for future teachers of Nature Sciences in the context of fifteen meetings of a diffusion course offered at the University of São Paulo. Data were collected through open and multiple choice questions during the first and eighth Course classes. For the last class of the course, it was requested the elaboration and presentation of a lesson plan appropriate to the context of inclusion of deaf people in science classes with most hearing students. Data analysis was performed by comparing the questionnaire data and confronting the pedagogical intentions expressed in the lesson plans. The results indicate changes to deafness conceptions and insertions of physical, methodological and social interactions adaptations adequate to the care of the deaf in the plans of classes in inclusion schools.

Key words: Teacher training, science teaching, deaf student, teaching methodologies.

Introdução

A partir da perspectiva hegemônica, a surdez é considerada um déficit comunicacional. Tais ideias, dominantes desde o Congresso de Milão em 1880, estão presentes até os dias atuais. As práticas, tentativas de correção e normalização, ainda requerem uma capacidade de controle separação e negação da existência com a comunidade surda da língua de sinais e das identidades surdas, ou seja, negam as características que determinam o conjunto de diferenças dos mesmos em relação aos ouvintes (SKLIAR, 2012). O não reconhecimento do surdo como alguém simplesmente diferente - que pertence a um grupo o qual tem uma história e uma língua que lhe confere uma cultura própria - pode ser identificado através de diversas crenças veiculadas entre os ouvintes. Dentre essas crenças é recorrente encontrar as ideias de que os surdos: não falam (porque não ouvem), todos realizam leitura labial, precisam ser oralizados para se comunicarem e são completamente dependentes dos interpretes para comunicação.

Somente com os estudos linguísticos de Stokoe (2005) - a partir de uma análise no nível fonológico e morfológico- as línguas de sinais são reconhecidas como línguas. Através da primeira publicação da obra "*Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf*", em 1960, esse autor demonstrou que a Língua América de Sinais (ASL) é uma língua natural com todas as características das línguas orais, ou seja, com sintaxe e gramática independentes, funcionais e poderosas como qualquer língua oral. Ao menos academicamente, as línguas de sinais (LS) deixaram de ser associadas a uma versão simplificada ou incompleta da língua oral (LO) correspondente. Porém, até hoje se observa a crença de que a comunicação entre os surdos ocorre pelo uso de mímicas ou pantomimas. Neste contexto, as LS ainda são consideradas como uma forma de linguagem sem que se reconheça a existência de símbolos convencionados para cada objeto, representados e legitimados na comunidade surda.

Neste trabalho, apresenta-se uma investigação acerca de algumas concepções de surdez entre estudantes do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN) da Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo, bem como as alterações que essas concepções sofrem durante o desenvolvimento de um curso de difusão voltado para introdução das questões ligadas à surdez no contexto do Ensino de Ciências. Optou-se por apresentar nesta introdução algumas das principais crenças difundidas entre ouvintes acerca da surdez e que estão explicitadas no livro "LIBRAS? Que língua é essa?" de autoria de Audrei Gesser (2009). O livro - dividido em três partes: *A língua de Sinais*, *O surdo* e *A surdez* - é constituído por diversas questões associadas às principais crenças difundidas entre os ouvintes acerca da comunidade surda. Através destas diversas perguntas dos subtítulos do livro a autora consegue explicitar *o óbvio que ainda precisa ser dito*, especialmente àqueles que no futuro poderão ser professores desse público-alvo em contextos escolares regulares de inclusão dos surdos. Por esse motivo, utiliza-se sua obra para orientar a identificação das concepções sobre surdez e analisar os dados coletados junto aos participantes do curso de difusão "Ensino de Ciências e Surdez" promovido pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da referida Universidade, durante o primeiro semestre de 2016.

Contexto da pesquisa e metodologia

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa que ocorreu por meio do acompanhamento desse curso de difusão, no entanto a coleta de dados ocorreu por meio de questionários, planos de aulas e gravações em vídeos das apresentações desses planos. O curso de difusão, ministrado em três meses com carga horária de 30h, teve como cronograma a apresentação de aulas expositivas, práticas, apresentação de filme, vídeos, palestra externa, leituras bibliográficas, visita de profissionais da área sendo eles um professor e um intérprete, como também atividades interativas. Participaram efetivamente do curso oito estudantes de LCN. A partir das atividades, os professores em formação puderam conhecer um pouco da cultura surda, do contexto histórico da educação de surdos e principalmente pensar em possíveis metodologias para trabalhar com esse público.

Para compor o resultado do trabalho foram selecionadas duas atividades: questionário aplicado em dois momentos do curso e plano de aula elaborado pelos participantes. O questionário foi composto por questões abertas, aplicadas apenas na primeira aula do curso, e de dupla escolha (sim ou não), aplicadas na primeira e oitava aula do curso. Estas últimas foram elaboradas a partir dos subtítulos do livro, já mencionado, de Gesser (2009) e os dados foram tabulados e confrontados com as respostas esperadas, segundo os referenciais utilizados pela autora do livro. As questões abertas solicitavam que os respondentes utilizassem palavras-chave para definir o surdo, a inclusão e uma ação para tornar a educação de surdos inclusiva. A análise das respostas às questões abertas permitiu identificar termos recorrentes para cada pergunta.

Na última aula os participantes, divididos em três grupos, apresentaram planos de aula de Ciências. Previamente estabeleceram os temas e os critérios de elaboração dos planos, tais como: objetivo da aula, indicação de tempo, caracterização de público-alvo e profissionais envolvidos, adaptações especiais e estruturais dos espaços físicos, indicação de estratégias e recursos didáticos, presença de intérpretes ou não nas aulas e solicitações do professor regente ao interprete.

Apresentação e discussão dos resultados

1º parte do questionário

A primeira parte do questionário prévio continha três perguntas curtas para completar com palavras-chave: *Para você, o surdo é...? Incluir é...? Para a educação de surdos ser inclusiva é preciso...?*

Para a definição do que é ser surdo, observa-se que a ideia mais recorrente é a de *deficiência*. Tal denominação remete à perspectiva fisiológica no sentido de déficit de audição associada ao discurso de normalização e medicalização, imprimindo valores e convenções na forma como o outro é significado e representado. Esse discurso se opõe às representações sociais, culturais, linguísticas e políticas da própria comunidade surda, que ao discutir a surdez utiliza termos relacionados a sua língua seu passado e sua comunidade (SKLIAR, 2012). Na comunidade surda, é recorrente a denominação: *surdo*, em oposição à denominação: *ouvinte*. A diferenciação se faz em função na forma de se comunicar, LO e LS e não ao déficit de audição de comparação um ao outro. (GESSER, 2009).

Em relação à definição do que é *incluir*, observa-se a ocorrência de termos como: associar, unir, integrar, que podem conferir a ideia que o surdo deve se adaptar ao meio e não que o meio social possa se transformar para possibilitar a coexistência das diferenças. Na sequência,

considerando-se as condições para que a inclusão seja uma realidade no ambiente escolar, são utilizadas expressões que remetem ao preparo de profissionais como: conhecimento da língua de sinais e habilidade para ensinar a todos, além das atitudes e aspectos mais abrangentes como compreensão, disposição a ações de conscientização.

A partir das ideias de deficiência e inclusão presentes nas respostas, pode-se afirmar que alguns participantes acreditavam que os surdos seriam deficientes, ou seja, pessoas as quais falta algo e que devem se adequar ao meio em que estão inseridos.

2º parte do questionário

Nessa segunda parte, o questionário continha 20 perguntas que deveriam ser respondidas apenas com *sim* ou *não*. As questões (Q) remetiam às concepções de surdez, língua de sinais, interação entre surdos e ouvintes, papel do intérprete, questões sociais e cognitivas. A tabela 1 apresenta as questões e tabulação de respostas nos dois momentos de aplicação, na primeira e oitava aulas. Além disso, as duas últimas colunas dessa tabela contêm algumas das respostas mais aceitas pela comunidade surda e pesquisadores, segundo os referenciais utilizados pela autora do livro “LIBRAS? Que língua é essa?” (GESSER, 2009).

Questões	1ª aula		8ª aula		esperado	
	Sim	Não	Sim	Não		
1. A língua de sinais é universal?	1	7	1	7		Não
2. A língua de sinais tem regras?	8	0	7	1	Sim	
3. A língua dos surdos é mímica?	2	6	1	7		Não
4. É possível expressar conceitos abstratos na língua de sinais?	7	1	8	0	Sim	
5. A língua de sinais é o alfabeto manual?	2	6	1	7		Não
6. A língua de sinais é uma versão sinalizada da língua oral?	5	4	2	6		Não
7. O surdo vive no silêncio absoluto?	1	7	0	8		Não
8. O intérprete é a “voz” do surdo?	3	5	1	7		Não
9. O surdo precisa aprender a usar a voz para se integrar a sociedade ouvinte?	1	7	1	7		Não
10. O surdo tem uma identidade e uma cultura próprias?	7	1	8	0	Sim	
11. O surdo não fala porque não ouve?	4	4	7	1		Não
12. O surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a língua oral?	7	1	4	4		Não
13. O uso da língua de sinais atrapalha a aprendizagem da língua oral?	0	8	1	7		Não
14. Todos os surdos fazem leitura labial?	1	7	1	7		Não
15. A surdez é uma deficiência?	8	0	4	4		Não
16. A surdez é hereditária?	2	6	1	7	depende	
17. Há diferentes tipos e graus de surdez?	8	0	8	0	Sim	
18. Aparelhos auditivos ajudam o surdo a ouvir melhor?	6	2	8	0	depende	
19. O implante coclear recupera a audição do surdo?	5	3	4	4	depende	
20. A surdez compromete o desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo?	3	5	4	4		Não

Tabela 1 – Respostas dos participantes do curso de difusão e respostas esperadas

A comparação entre as respostas emitidas pelos participantes, nos dois momentos do curso, possibilita observar pequenas mudanças com aproximações ao esperado, segundo os referenciais teóricos utilizados para a maioria das questões. Em relação à comparação das respostas das questões 1, 9, 14 e 17, percebe-se que não houve mudança, além disso, as respostas nos dois momentos do curso, nestes casos, aproximam-se quase na totalidade ao esperado, segundo os referenciais utilizados.

Em relação às questões 2, 11 e 20 observa-se um distanciamento da resposta esperada segundo os referenciais adotados. Como mencionado anteriormente, as respostas das questões 16, 18, 19 dependem das justificativas e serão discutidas posteriormente. Para as demais questões, em geral, as respostas se modificam aproximando-se daquelas esperadas segundo os referenciais utilizados.

Realmente, como afirmou a maior parte dos participantes ao responder a questão 1 (Q1), a LS não é uma língua universal. Há diferentes LS, mesmo para países que utilizam uma mesma LO podendo variar entre regiões e entre comunidades de surdos. O contato com outras línguas, a extensão e a descontinuidade territorial favorecem a diversificação e a mudança da língua (GESSER, 2009). Por outro lado, Markowicz e colaboradores (1980) afirmam que é mais fácil um surdo que visita outro país se comunicar do que um ouvinte, pois muitas das LS são derivadas da Língua de Sinais Francesa e isto facilita a comunicação. Além disso, os classificadoresⁱ, que não devem ser confundidos com mímica (Q3), são parte integrante da gramática das LS e podem ser facilmente interpretados ou mesmo utilizados para que um surdo explique a outro surdo ou ouvinte o significado de um sinal. Outro aspecto importante é que no nível estrutural, os sinais podem mudar de significado em função da mudança entre um dos cinco parâmetros que os constituem: configuração de mão, ponto de articulação ou localização, movimento, orientação da mão e expressões faciais. Em outras palavras, a língua de sinais possui regras (Q2) como qualquer outra língua (CUNHA, 2011).

Os sinais, também, não devem ser confundidos com gestos ou mímicas (Q3). Mímicas ou pantomimas, tentam representar o objeto tal o qual existe na realidade e tais representações mudam de indivíduo para indivíduo. O sinal permite que você veja o símbolo convencionalizado para o objeto, a representação é legitimada e convencionalizada pela comunidade surda. É possível expressar conceitos abstratos na LS (Q4), esta é natural e não se limita apenas em conceitos concretos. “Os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” como afirma Emmanuelle Laborrit (1994), surda francesa em “O voo da gaviota”. No entanto, como a LS se dá através do campo visual, a expressão facial/corporal é fundamental para expressar conceitos abstratos (CUNHA, 2011).

Em relação a Q6 pode-se reafirmar que a LS não é uma versão sinalizada da LO. O Português sinalizado, próprio do bimodalismo, é uma pseudolíngua, sendo impossível preservar as estruturas das LS ao mesmo tempo em que se usa uma LO, esta se sobrepõem àquela impondo-lhe sua estrutura gramatical e descaracterizando a LS (ROCHA; STUMPF, 1996). Embora a LS não seja o alfabeto manual (Q5), este pode ser utilizado na forma do soletramento digital ou datilologia, como um código das letras alfabéticas, para representar: nomes próprios (pessoas ou lugares), sigla e vocabulário que não existem ou não têm sinal na LS. Essa coexistência de LO/LS leva muitas vezes a empréstimos linguísticos incorporados aos sinais, como no caso do uso do advérbio nunca, cujo sinal é a sequência de parte do soletramento (N-U-N). Nas situações em que se usa a datilologia, supõe-se letramento do surdo para que a comunicação adquira significado (GESSER, 2009).

Tanto a leitura labial (Q14) como o desenvolvimento da fala vocalizada (Q9) são habilidades que precisam de treinos árduos e intensos para serem desenvolvidas. (GESSER, 2009). Uma

pessoa surda não fala (Q11) porque pode ter deixado de ouvir durante a infância. Nós aprendemos a falar ao ouvir o outro falar (imitação). Portanto as crianças que nasceram surdas não sabem como soam os fonemas e não sabem pronunciá-los. (STRNADOVÁ, 1995). O surdo pode ser oralizado, mas a fala não deve ser compreendida apenas na perspectiva oral-auditiva, numa perspectiva viso-espacial pode ser compreendida como o uso da LS. (GESSER, 2009). Tal qual afirma a maioria dos respondentes (Q9), o surdo não precisa aprender a usar a voz para se integrar a sociedade. A defesa da oralização como forma de integração do surdo à sociedade, ouvinte tem relação com um discurso de medicalização e hegemônico que também nega ao surdo o acesso a LS (SKLIAR, 2012).

Considerando-se o viés cultural, a surdez não é uma deficiência (Q15) não é uma falha, insuficiência, carência ou imperfeição. Considerar a surdez como deficiência remete ao discurso clínico das patologias. A surdez como deficiência pertence a uma narrativa assimétrica de poder e saber entre ouvintes e surdos (GESSER, 2009; SKLIAR, 2012).

O intérprete pode assegurar ao surdo o direito de ser assistido em sua própria língua. Dizer que o intérprete é a voz do surdo (Q8) pode encobrir a crença de que o surdo não tem língua, e isto não é verdade (GESSER, 2009). A integração do surdo à sociedade pode se dar pelo acesso a sua língua natural, no caso do Brasil através da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Assim, como ocorre em qualquer outra cultura (Q10) os membros das comunidades dos surdos partilham valores, crenças e comportamentos. Pertencer à comunidade surda requer ter domínio da LS, e claro ser surdo. Isto quer dizer que a identidade decorrente da surdez (identidade surda) é uma diferença e não uma deficiência (CUNHA, 2011). Mas tanto surdos como ouvintes são permeados por múltiplas identidades e culturas. Assim, pensar no surdo no singular, com *uma* identidade e *uma* cultura é apagar a diversidade e o multiculturalismo dos diferentes grupos sociais entre os surdos (SKLIAR, 1998; GESSER, 2009).

Em relação ao surdo viver no silêncio absoluto (Q7), pode-se dizer que existem, numa perspectiva biológica, diferentes tipos de surdez e que ruídos acústicos podem ser percebidos através de aparelhos auditivos. Porém na perspectiva da cultura surda, ruídos também podem ser percebidos na forma de excesso de: luz, movimento, expressões facial, corporal e manual ou mesmo através da memória acústica (GESSER, 2009).

A surdez pode ser hereditária (Q16) como pode ser causada por fatores externos, portanto pode ainda variar de leve até profunda, e ocorrer em diferentes idades e causas. A investigação da hereditariedade da surdez não explica o fato de pais surdos de nascença poderem ter filhos ouvintes (GESSER, 2009). A literatura mostra que o indivíduo pode ficar surdo por diversas causas e há 70 tipos de surdez hereditária (Q17) sendo que 50% delas estão associadas com outras deficiências. Há também diferentes tipos de surdez (condutiva, neurossensorial ou mista). O grau de surdez pode variar de leve a profundo (GESSER, 2009).

Dependendo do grau e tipo de surdez os aparelhos podem ajudar (Q18) a ouvir ruídos, mas isso não significa que possibilitem a construção imediata de significados. (GESSER, 2009). Mesmo a resposta auditiva em função dos implantes coclear (Q19) depende de vários fatores como idade, tempo de surdez, condições do nervo auditivo, quantidade de eletrodos implantados, situação da cóclea, trabalho fisioterápico do fonoaudiólogo, acompanhamento periódico do médico para ativação e ajustes no dispositivo implantado (GESSER, 2009).

Dizer que o surdo tem dificuldade de escrever porque não sabe falar a LO (Q12) é reproduzir uma crença. A escrita é uma habilidade cognitiva que demanda esforço de todos, pode ser desenvolvida quando se recebe instrução formal. Como a escrita tem uma relação fônica com a LO, há um desafio adicional para o surdo, uma vez que se torna mais abstrata para estes indivíduos (GESSER, 2009). Assim é incorreto dizer que o uso da LS atrapalha a aprendizagem da LO (Q13), este era/é o pensamento dos oralistas. A privação do

desenvolvimento de sua língua natural, LS, é que pode atrapalhar o desenvolvimento e a aprendizagem de outras línguas pelo surdo. Assim, o surdo é capaz de desenvolver suas habilidades cognitivas naturalmente, entretanto para isso é imprescindível o uso da LS em sua comunicação na sociedade, respeitando sua identidade. O que pode comprometer o desenvolvimento cognitivo-linguístico (Q20) é a privação do uso de uma língua, no caso dos surdos da LS (GOLDELF, 2012). É neste contexto, onde o intérprete pode atuar como intermediário, ou seja, aquele que media a comunicação entre surdo e ouvinte que não conhece a LS, em qualquer ambiente.

Convém ressaltar que as mudanças de respostas, não esperadas para as questões 2, 11 e 20, podem estar relacionadas com o pouco conhecimento da Libras (Q2) entre os participantes. Uma vez que não era objetivo do curso de difusão ensinar Libras; o entendimento de que a fala pode ocorrer por intermédio da aquisição de uma LS (Q11) e a concepção de que o comprometimento do desenvolvimento cognitivo-linguístico do indivíduo pode estar associado à privação do desenvolvimento de uma língua (Q20).

Planos de aula

Durante a apresentação dos planos de aulas, sistematizados na tabela 2 segundo os critérios estabelecidos em acordo entre os participantes do curso e ministrantes, os grupos não se referiam mais a LS como linguagem e sim como língua. Em geral, os participantes tiveram preocupação com: o espaço físico, a disposição das carteiras, a presença do interprete como mediador. Em relação as adaptação de recursos didáticos para atender as necessidades dos surdos, enfatizaram que fossem explorados aspectos visuais. Tais adaptações podem favorecer tanto a aprendizagem de surdos como de ouvintes.

Outro aspecto relevante é a preocupação demonstrada com a boa comunicação ente professor regente e interprete, tanto no que diz respeito aos conteúdos específicos por não serem de domínio do interprete e respectivos vocabulários específicos em LS, como em relação as formas de mediação da comunicação realizadas pelo interprete com finalidade em garantir que o aluno surdo possa comunicar-se com o professor e demais alunos.





Tema e Conteúdo para cada grupo	Figuras dos modelos utilizados	Adaptações dos espaços físicos	Aspectos metodológicos	Interações entre professor e interprete	Interações surdo/ouvintes
Grupo 1 Tema: Astronomia. Conteúdos: translação, rotação, inclinação do planeta Terra, estações do ano.	 <p>Figura 1: Recurso didático para representar a interação Terra x Sol, como consequência as estações do ano.</p>	Indicação da posição espacial do intérprete e aluno surdo na aula.	Construção de modelo de translação do planeta terra. Uso de imagens.	Reunião prévia com o interprete acerca do conteúdo e levantamento de vocabulário em Libras.	Discussão prévia com interprete acerca das estratégias metodológicas e formas de interação entre aluno surdo e ouvintes.
Grupo 2 Tema: Sistema Solar: Conteúdos: Sol. Planetas Telúricos. Coloração dos astros, temperatura. Satélites naturais.	 <p>Figura 2: Representação do tamanho dos planetas em escala (distância não representada em escala).</p>	Disposição das carteiras em semicírculo; favorecimento da locomoção e até o professor. Modelo didático. Acesso ao Datashow. Iluminação adequada para favorecer a comunicação em LS.	Uso de imagens. Modelo do sistema solar. Questionário impresso em Língua Portuguesa. Auxílio do professor em relação a conteúdos específicos para adequação da tradução. Sinalário para astros e sistemas solar.	Interprete com bom domínio da LS para favorecer o relacionamento surdo/professor. Predisposição do interprete para aceitar as orientações metodológicas. O professor disponibilizará o plano de aula e recursos didáticos com antecedência favorecendo a tradução/interpretação.	Auxílio do interprete para que haja participação do aluno surdo nos debates e discussões da classe.
Grupo 3 Tema: Polinização Conteúdos: Importância dos polinizadores, especialmente das abelhas.	 <p>Figura 3: Placas com imagens representando a abelha no processo de polinização.</p>  <p>Figura 4: Montagem de uma possível sequência para a polinização (efeito dominó).</p>	Alunos divididos em duplas, sentados um de frente para o outro de forma que todos consigam observar o professor.	Vídeo de polinização por abelhas e roteiro de discussão orientada. Jogo: Dominó da polinização. Levantamento de palavras chaves ou frases sobre o jogo. Sistematização dos principais conceitos associados ao levantamento realizado com o jogo	Professor entregará o planejamento de aula (antes da aula) para o intérprete e alguns conceitos chaves que serão trabalhados. Levantamento de sinais e conceitos que o interprete possa não ter domínio.	O intérprete seria um auxiliar do professor que faria a mediação durante a aula possibilitando a participação dos alunos surdos.

Tabela 2 – Sistematização dos planos de aula

Considerações finais

Através do questionário prévio, foi possível comparar as concepções dos participantes ao longo deste curso de difusão. No início do curso, alguns participantes acreditavam que a Libras podia ser classificada como linguagem ou um conjunto de gestos feitos pela comunidade surda. Porém, ao longo do curso puderam internalizar o conceito de que a Libras

não é linguagem e sim uma língua. Pôde-se notar também pelo número de respostas que alguns deles acreditavam que a surdez comprometesse o desenvolvimento cognitivo dos surdos. Porém pesquisas (FERREIRA-BRITO; SANTOS, 1996; GESUELI, 1998) apontam que o desenvolvimento de uma língua, seja ela oral ou de sinais é um fator relevante para o desenvolvimento de habilidades semânticas e pragmáticas geradoras de coesão e coerência textuais, sendo fundamental para o desenvolvimento de estratégias cognitivas. Ou seja, a língua de sinais, para o surdo, assim como a língua oral, para o ouvinte, é constituinte da cognição da criança. Por isso, não devemos privar a criança surda da aquisição e do uso da língua de sinais.

Ao longo do curso os participantes puderam entender também o papel do interprete como mediador na comunicação entre ouvintes e surdos, e não mais como alguém, cuja ausência implique necessariamente na impossibilidade do surdo comunicar-se. Os participantes do curso de difusão, também, puderam conhecer um pouco do histórico do surdo e neste contexto compreender como a educação dos mesmos se estabeleceu para chegar ao que conhecemos hoje como bilinguismo.

Por fim, através da atividade de planejamento de uma aula de Ciências foi possível verificar que os participantes apresentavam um melhor embasamento para compreender as concepções de surdez. Os planos de aula demonstraram as devidas apropriações para atender o aluno surdo no campo da inclusão. Dentre essas apropriações podemos citar: as adaptações do espaço físico, compreensão da função do interprete, reconhecimento da Libras como língua e uso de metodologias que explorassem aspectos visuais. Além disso, os participantes do curso passaram a reconhecer o aluno surdo como ser humano inserido no meio social, no qual tem todo o direito à educação e acessibilidade cultural e social. No entanto, como afirma Silva e Pereira (2003).

O fato de o professor não estar devidamente preparado para receber o aluno surdo é realidade, e acontece com a maioria dos professores de escola regular. Assim, quando o professor recebe esse aluno, muitas vezes exhibe ideias preconcebidas ou concepções equivocadas a respeito da surdez, muitas vezes atribuindo ao aluno imagens depreciativas.

Embora os planos de aula demonstrem as devidas apropriações para atender o aluno surdo no campo da inclusão, infelizmente as escolas de “inclusão” não dão subsídios necessários para incluir de fato, pois muitas delas não têm nem sequer o intérprete em sala de aula, e muito menos professores que tenham domínio da língua de sinais. Entretanto ter um interprete, ou profissionais com domínio na língua de sinais não são os únicos pontos para a resolução dos problemas no fracasso escolar. É preciso conhecer o contexto histórico no qual se insere esse grupo de indivíduos e pensar em novas metodologias para incluir de fato.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos aos alunos do curso de difusão por participarem desta pesquisa, à Pró Reitoria de Cultura e Extensão Universidade de São Paulo por possibilitar o oferecimento desse curso e ao apoio estrutural fornecido pela Escola de Arte Ciências e Humanidades da USP.

Referencias

- CUNHA, M. C. P. *Libras conhecimento além dos sinais*. São Paulo: Pearson. 2011
- FERREIRA-BRITO, L.; SANTOS, D.V. A importância das línguas de sinais para o desenvolvimento da escrita pelos surdos. In: CICCONE, M.M.C. *Comunicação Total – introdução, estratégia, a pessoa surda*. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996. p. 152-69.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de sinais e da realidade surda*. . Editora Parábola São Paulo, 2009.
- GESUELI, Z.M. A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais. 1998. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.
- GOLDELF, M. *A Criança Surda - Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sociointeracionista*. Editora Summus (2002).
- LABORRIT, E. *O voo da gaivota*. São Paulo: Best Seller.1994. ok
- MARKOWICZ, H. et al. *Recent perspectives on american sign language*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980.
- ROCHA, A. C.; STUMPF M. R. (1996). Sistema de Representação Interna e Externa das Línguas de Sinais. Artigo submetido ao 2º Congresso Iberoamericano de Comunicación Alternativa y Aumentativa. Viña del Mar. Chile.
- SILVA, A. B. de P.; PEREIRA, M. C. da C. A Imagem que professoras de escola regular têm em relação à aprendizagem do aluno surdo. *Rev. Estudos de Psicologia*, PUC - Campinas, v.20, n.2, p. 5-13, maio/agosto, 2003.
- SKLIAR, C B. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Editpra Mediação. 2012
- STOKOE, W. C. Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. *Journal of deaf studies and deaf education*, v. 10, n. 1, p. 3-37, 2005
- STRNADOVÁ, V. *Como é ser surdo*. Tradução de Daniela Richter Teixeira. Petrópolis/RJ: Babel Editora Ltda. M.E. PP.216. ISBN 85-85626-02-X. Original Tcheco Jaké jê to nesly.et. 1995

ⁱ Para as LS, o classificador é um tipo de morfema, utilizado através das configurações de mãos que podem ser afixado a um morfema lexical (sinal) para mencionar a classe a que pertence o referente desse sinal, para descrevê-lo quanto à forma e tamanho, ou para descrever a maneira (semântica) como esse referente se comporta na ação verbal (PIZZIO, 2009).